

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Texto

Davi Rodrigues

“ESCOLHO NÃO CORRIGIR”: ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO TEXTUAL NA ERA DA
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Belo Horizonte
2024

Davi Rodrigues

**“ESCOLHO NÃO CORRIGIR”: ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO TEXTUAL NA ERA DA
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell’Isola

**Belo Horizonte
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 15 de julho de 2024, às 13:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "*ESCOLHO NÃO CORRIGIR*": *ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO TEXTUAL NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*, apresentado por DAVI RODRIGUES, número de registro 2023659560, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - Orientadora, Profa. Natália Moreira Tosatti (CEFET), Prof. Luiz Antônio dos Prazeres (UFOP).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de julho de 2024.

Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Doutora)

Profa. Natália Moreira Tosatti (Doutora)

Prof. Luiz Antônio dos Prazeres (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Antônio dos Prazeres, Usuário Externo**, em 16/07/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Moreira Tosatti, Usuário Externo**, em 17/07/2024, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Professora do Magistério Superior**, em 17/07/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3311647** e o código CRC **076803C0**.

Em memória de Eurides Ana Barbosa, querida professora, diretora escolar e avó.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Léa Silvia Barbosa Rodrigues, pelo tremendo carinho e atenção e por ser minha primeira professora... das lições mais duras e das que mais importam na vida: o perdão, o amor e a resiliência;

Ao meu pai, Eleazar Rodrigues Sobrinho, por sonhar por mim e comigo uma vida melhor, por fazer do meu sonho o seu próprio, pela calvície herdada e pela personalidade rabugenta que, ao mesmo tempo que critico, vejo refletida no espelho;

Aos meus irmãos, Ester Rodrigues e Eliézer Rodrigues, por curiosa e insistentemente não desistirem de mim, apesar das minhas ausências e recuos;

À minha avó, Eurides Ana Barbosa, a primeira professora de Língua Portuguesa da família, formada pela antiga “escola normal”, que, infelizmente, não teve a chance de terminar seu tão sonhado curso de Letras devido às adversidades da vida;

Ao melhor presente que a graduação de Letras poderia ter me dado, Ana Luiza Postinger, minha amiga e a pessoa mais inteligente que conheço, a quem dedico considerável espaço da memória do meu celular para armazenar e depois ouvir – com muito prazer – seus imensos áudios, além de, na mesma proporção e intensidade em que me envia seus áudios, importar-se tão amorosamente comigo: você tem sido uma fonte de apoio sem a qual eu não conseguiria viver!;

Às minhas amigas do Ensino Médio, Bianca Campos e Júlia Aparecida dos Santos, por escolherem compartilhar sua vida comigo e permitirem, tão gentilmente, que eu também compartilhe a minha com elas;

Ao meu amigo, Guilherme Nishimoto, por incansavelmente me ouvir nos momentos desesperadores e por fazer – e se esforçar para fazer – da nossa amizade um lugar seguro;

Aos meus brilhantes professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, Esp. Maurício Biscario Xisto, Ma. Adriely Barbosa e professora ruiva do Ensino Fundamental I de cujo nome não me recordo, mas de cujo cheiro do creme que passava nas mãos depois de usar o giz me lembro vividamente, bem como me lembro dos pronomes oblíquos que me ensinou: vocês constituíram importantes memórias afetivas durante o meu processo de aprendizagem da nossa língua materna e se tornaram, portanto, cada um a seu modo, modelos profissionais para mim;

Ao Iny Vestibulares, cursinho pré-vestibular popular, por ter me dado a oportunidade de, no meu primeiro ano da graduação, assumir uma turma como professor da disciplina de Leitura e Interpretação de Textos. Foram os meus três (quase quatro) anos de experiência

nesta instituição (2019-2022) que me levaram a cursar a especialização Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da UFMG e que instauraram em mim a segurança que eu precisava para me ver como professor de Português;

À minha orientadora, Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola, pela genialidade dos *insights* e criatividade para orientar e sugerir a escolha metodológica mais apropriada para este estudo, além de comprar a ideia desta pesquisa desde o começo – que sorte a minha!;

Aos meus colegas de turma da especialização e, hoje, amigos, Brenda Aryane Serdeira e Hellyel Fontes Oliveira, pelo companheirismo, dedicação, apoio e parceria nos trabalhos das disciplinas e também por todo o percurso de estudos que passamos até a minha/nossa defesa do TCC de especialização – quero muito conhecer vocês pessoalmente!;

Às professoras Dras. Luciene Paula Machado Pereira e Edna Pagliari Brun, pelos valiosos ensinamentos quando da época da graduação em Letras como ministrantes das disciplinas de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa e Literatura I, II, III e IV, que hoje consubstanciam grande parte do que faço em sala enquanto educador linguístico;

À professora Dra. Fabiana Poças Biondo, pelo período de orientação durante o meu projeto de Iniciação Científica, no qual despertou meu interesse pela temática da avaliação textual mediada por inteligência artificial, e por me iniciar de forma tão dedicada e compromissada aos estudos dos Letramentos;

À Iasmin Maia, querida amiga e parceira acadêmica, pelo carinho e delicadeza e por revisar a primeira versão desta pesquisa, quando ainda era um plano de trabalho a ser desenvolvido;

À Luclécia Matias, amiga que tive a sorte de conhecer no mestrado e que tão gentilmente se disponibilizou para me auxiliar com os trâmites do contato com a escola e com as professoras informantes desta pesquisa;

Aos membros da banca examinadora, prof. Dr. Luiz Antônio dos Prazeres e profa. Dra. Natália Moreira Tosatti, por gentilmente terem lido meu trabalho e por fazerem a ele valiosas contribuições;

Às informantes A, B e C e aos participantes do período de teste do instrumento de pesquisa – sem vocês eu não teria dados para a discussão proposta neste trabalho!;

E, finalmente, à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar meus estudos durante o período em que estive cursando o mestrado em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

(PPGEL/UFMS), o qual se deu concomitantemente a esta especialização (2023-2024) e me permitiu, com sua bolsa, custear suas mensalidades.

Eu aprendi
Muita coisa que eu desaprendi
Quando você resolveu me atravessar
E me colher do galho que me deixava
Suspensa no ar

Toda pureza morreu
Quando foi que você cresceu?
Por um tempo eu te perdi
Ou foi você que se escondeu?

(Tuyo, 2017)

RESUMO

Considerando a possibilidade de que alunos do Ensino Médio utilizam tecnologias digitais, como a inteligência artificial (IA), para produzir parcial ou completamente seus trabalhos escolares, esta pesquisa teve como objetivo principal descrever e analisar a leitura de professoras de escola pública sobre possíveis interferências da popularização do *ChatGPT* na produção textual de seus alunos no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, foi aplicado a um número de professoras de uma escola pública do município de Campo Grande (MS) um formulário impresso dividido em cinco partes, sendo uma delas uma simulação de correção e as demais, compostas por questões que abordaram a temática proposta. Os dados obtidos a partir daí foram analisados segundo o paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa, seguindo também as concepções teóricas de Antunes (2006) sobre avaliação textual, a tipologia de correções de redações discutida por Ruiz (2001), as considerações críticas sobre a IA de diversos autores (Buzato, 2023; Chomsky; Roberts; Watumull, 2023; Weizenbaum, 1976) e sua aplicação no contexto educacional (Rodrigues; Biondo, 2024; Carmo; Carmo; Melo, 2022). Ao final, foi possível evidenciar, a partir das respostas das professoras, que elas perceberam indícios de interferência da popularização do *ChatGPT* nas produções textuais de seus alunos e que fazem uma leitura negativa do uso de IA no contexto de produção textual escolar.

Palavras-chave: Redação; Avaliação Textual; *ChatGPT*.

ABSTRACT

Considering the possibility that high school students use digital technologies, such as artificial intelligence (AI), to produce their school assignments partially or entirely, this research aimed to describe and analyze public school teachers' perceptions of the possible impacts of the popularization of ChatGPT on their students' text production within the context of teaching and learning Portuguese. To achieve this, a printed questionnaire divided into five parts was administered to a number of teachers from a public school in Campo Grande (MS). One part of the questionnaire involved a simulation of text correction, while the others included questions addressing the proposed theme. The data obtained were analyzed according to a qualitative and interpretative research paradigm, also following theoretical concepts from Antunes (2006) on text evaluation, the typology of essay corrections discussed by Ruiz (2001), critical considerations on AI by various authors (Buzato, 2023; Chomsky; Roberts; Watumull, 2023; Weizenbaum, 1976), and its application in the educational context (Rodrigues; Biondo, 2024; Carmo; Carmo; Melo, 2022). In conclusion, it was possible to show, based on the teachers' responses, that they perceived signs of interference from the popularization of ChatGPT in their students' textual productions and that they hold a negative view of AI use in the context of school text production.

Keywords: *Essay; Textual Assessment; ChatGPT.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Melhor do que um professor, não achas?”

Figura 2: Simulação de correção da informante A

Figura 3: Simulação de correção da informante B

Figura 4: Simulação de correção da informante C

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas à pergunta: Você chegou a cursar alguma dessas opções?

Gráfico 2: Gêneros textuais mais solicitados pelas professoras aos alunos

Gráfico 3: Facilidade em lidar com tecnologia digitais

Gráfico 4: Uso de tecnologias digitais por parte das professoras – respostas do período de teste

Gráfico 5: Uso de tecnologias digitais por parte dos estudantes – respostas do período de teste

Gráfico 6: Percepção de impacto nas produções textuais após a popularização das IAs

Gráfico 7: Percepção de impacto nas produções textuais após a popularização das IAs – respostas do período de teste

Gráfico 8: Possibilidade do uso do *ChatGPT* em favor de uma educação linguística significativa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das partes do formulário e objetivos

Quadro 2: Respostas à pergunta: Por que você escolheu o curso de Letras?

Quadro 3: Se seus alunos plagiavam textos, como você lidava com esse problema? – respostas

Quadro 4: Mudanças encontradas nos textos dos alunos após popularização do *ChatGPT*

Quadro 5: Estratégias para enfrentar e evitar textos produzidos por IA

Quadro 6: Justificativa

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

ChatGPT – *Chat generative pre-trained transformer*

IA – Inteligência Artificial

SED – Secretaria do Estado de Educação

EM – Ensino Médio

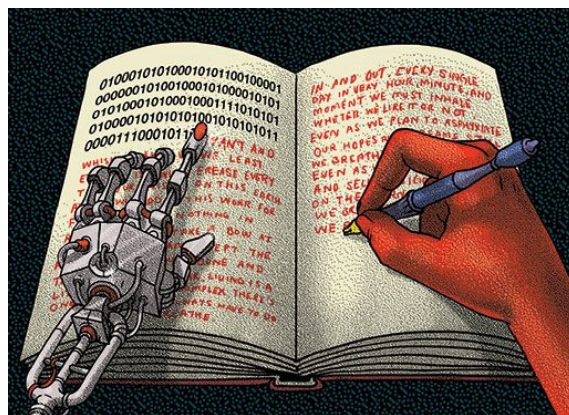
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1 APORTE TEÓRICO..... | 17 |
| 1.1 Considerações teóricas sobre avaliação textual..... | 18 |
| 1.2 Crenças de professores sobre o uso de tecnologias..... | 21 |
| 1.3 Considerações críticas sobre Inteligência Artificial..... | 23 |
| 1.4 Pesquisas sobre IA aplicadas ao contexto de produção textual..... | 29 |
| 2 DESIGN METODOLÓGICO: SOBRE A GERAÇÃO DE DADOS E O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 31 |
| 3 DISCUSSÃO E ANÁLISE..... | 35 |
| 3.1 Dados das informantes A, B e C..... | 35 |
| 3.2 Análise da simulação de correção de redação..... | 37 |
| 3.3 Análise das respostas das informantes..... | 44 |
| 4 APONTAMENTOS FINAIS..... | 58 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 60 |
| APÊNDICE..... | 63 |
| ANEXOS..... | 70 |

Introdução



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/761741724502633304/>.

Acesso em: 23 maio 2024.

Desde sempre a humanidade tem contado com o uso de tecnologias para o desenvolvimento da escrita. Em tempos em que a era digital ainda não era nem vislumbrada como uma possibilidade ou até mesmo considerada uma utopia, fomos capazes de criar maneiras de escrever, fosse em paredes de cavernas com tintas a base de materiais orgânicos, em papiros, em folhas de papel à caneta ou a partir da invenção do datilógrafo. Analógica ou digital, é inegável que a maneira como a escrita se inseriu nas práticas sociais humanas se deu por meio de alguma tecnologia.

Com o passar do tempo e com o avanço da ciência, a humanidade pôde aperfeiçoar tais tecnologias visando sempre a agilidade e a facilidade na produção de textos. Com o advento do datilógrafo e, mais tarde, do computador e de *softwares* como o *Word*, ficou mais fácil e rápido produzir, corrigir e revisar textos. No entanto, o progresso tecnológico dos últimos anos chegou a um ponto crítico de seu desenvolvimento e de sua integralização com as práticas sociais que envolvem a escrita, como sugere a imagem da epígrafe desta seção de introdução. Por meio da criação de inteligências artificiais (IA), como o *ChatGPT*¹, a tecnologia tem feito mais do que somente conferir celeridade ao processo de escrita, ela tem se proposto a fazer o trabalho completo, sendo hoje capaz de criar textos inteiros para seus usuários.

No contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em que, dentre outros objetivos, visa-se a formação de produtores textuais eficazes e capazes de interagir com o mundo por meio da escrita – o que envolve o desenvolvimento das capacidades discursivas –,

¹ De acordo com sua desenvolvedora, a OpenAI, o “ChatGpt é um modelo irmão do Instruct GPT, que é treinado para seguir uma instrução por meio de um comando e fornecer uma resposta detalhada” (Traduzido por mim, Fonte: <https://openai.com/blog/chatgpt>). Trata-se de uma espécie de assistente virtual em formato de *chat* que fornece respostas sobre os mais diversos assuntos a partir de perguntas ou *prompts* (comandos).

a possibilidade de existir uma máquina que produza textos pelos alunos pode ser problemática, o que torna necessária a reflexão sobre as implicações de tecnologias digitais, como a IA, especificamente no que se refere à produção textual em contexto escolar.

Dentre os problemas que se instauram no contexto de aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da criação e popularização do *ChatGPT*², duas delas se destacam: a questão da autoria e o plágio. Isto é, professores passam a vivenciar uma situação delicada, pois, se atualmente as tecnologias são capazes de criar textos completos para seus usuários a partir de comandos (*prompts*), como é possível ter certeza de que as produções textuais que lhes são entregues realmente foram feitas por seus alunos, e de que modo avaliar essas produções textuais?

Tais questionamentos são críticos para uma prática docente que se pretende contemporânea e contextualizada às mudanças sociais, tecnológicas e globalizadas. Atentar-se a essas questões se faz necessário justamente para evitar problemas no processo avaliativo, ou ainda, para evitar questionamentos radicais que levem o professor a se desinteressar totalmente pela integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, tão presentes na vida cotidiana dos estudantes. Afinal, elas não deveriam auxiliar/facilitar o trabalho do professor? Se dificultam ou, no mínimo, trazem-lhe problemas, devemos evitar seu uso a qualquer custo no contexto educativo para garantir uma ideia de lisura no processo avaliativo da escrita? O mais significativo não seria usar os recursos tecnológicos em favor da educação linguística?

Outro ponto importante e que também justifica a condução desta pesquisa é a própria mediação pedagógica da aprendizagem em ambiente digital. Sendo a tecnologia capaz de não só criar textos, como fornecer ao usuário *feedback* automático para suas produções, além de criar cronogramas de estudo etc. em um ritmo, inclusive, muito mais rápido do que a capacidade humana permite, qual seria o papel ou o novo papel do professor, nesse contexto? Seria seu destino ser substituído por uma inteligência artificial, como sugerido por um internauta numa rede social (Figura 1)?

² Foi lançado em novembro de 2022 e, desde então, tem chamado a atenção da mídia pela facilidade do uso e acesso: basta ter acesso à internet e se cadastrar no site para poder utilizá-lo.

Figura 1: “Melhor do que um professor, não achas?”



Fonte: Twitter (2023)³

Todas essas questões apontam para a necessidade de uma investigação crítica sobre a temática. Não só isso, mas também se faz necessário entender a realidade educacional da escola pública, de que forma a popularização do *ChatGPT* tem afetado – ou se ele realmente afeta – as produções textuais dos alunos, e como as professoras⁴ têm lidado com tais dificuldades, por exemplo. Investigar a leitura das professoras sobre esse contexto em específico pode ser rico. Ao tê-las como informantes em uma pesquisa, é possível entender, de maneira mais atenta e aprofundada, o que está por trás das escolhas feitas por elas. É um modo de compreender epistemologicamente o que fundamenta as razões pelas quais as professoras ensinam da maneira como ensinam, considerando o contexto tecnológico em que vivemos.

Além disso, escolher estudar suas perspectivas e estratégias significa privilegiar seu saber praxiológico. Por vezes, pesquisas em contexto escolar têm como foco os discentes e os efeitos da aprendizagem, o que é válido e importante. No entanto, atentar-se à perspectiva

³ Disponível em:

https://twitter.com/D0utorAI/status/1664722234479345665?t=dmLX_sdn5Qesr3U4HHOagg&s=19. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁴ Por vezes eu opto por utilizar a palavra “professoras”, no feminino, devido ao perfil das participantes desta pesquisa, que são mulheres.

docente em uma atitude de pesquisa que leve à escuta, é significativo, pois desconstrói o lugar do pesquisador e da universidade como os sujeitos do suposto saber e confere ao professor e à sua prática o mesmo lugar de legitimidade, mesmo em meio a possíveis contradições entre suas crenças e prática em sala de aula.

Isso porque, como propõe Crahay et. al. (2016, p. 320),

o ensino é um domínio caracterizado pela ausência quase total de verdades, de certezas ou de conhecimentos cientificamente estabelecidos sobre a boa maneira de ensinar. É, portanto, normal que os professores adotem uma pedagogia pessoal. Essa última mistura elementos tirados da própria experiência do professor, outros inspirados no senso comum da comunidade docente ou, mais amplamente, da comunidade cultural à qual ele pertence, e outros ainda vindos de teorias científicas, psicológicas, linguísticas, etc. Nessa perspectiva, os conhecimentos constituiriam um subconjunto das crenças dos professores, caracterizado pelo fato de que ele reagrupa asserções sustentadas por provas empíricas e por uma argumentação lógica.

Ou seja, o lócus de saber do professor nunca é, mas está sempre sendo construído, refutado, transformado, mantido. É a partir dele, inclusive, que podem surgir novas propostas e olhares para e sobre o processo educativo, os quais as diversas correntes teóricas ainda não deram conta de abordar. Ou, ainda, seria a partir desse lócus que poderíamos ter uma compreensão mais informada sobre o que de fato pensam e como agem as professoras no que diz respeito às problemáticas instauradas pela IA na educação.

Um último ponto que demonstra a relevância deste trabalho é o fato de que a criação de tecnologias digitais que provocam tantos questionamentos, como os elencados nesta seção de introdução, pode estimular a formação de políticas públicas sobre a temática. Refiro-me a uma notícia que chamou a atenção da população brasileira no período da escrita deste trabalho, a qual informava que a atual gestão do governo de São Paulo decidiu utilizar o *ChatGPT* para produzir aulas digitais⁵. Essa notícia foi alvo de críticas dos internautas no geral, por considerarem a decisão precipitada, principalmente porque o uso da IA do *ChatGPT* no contexto educativo ainda não foi amplamente testado e, de acordo com Shen; Chen; Backes; Zhang (2023, p. 13), a confiabilidade das informações fornecidas pela tecnologia “varia entre diferentes domínios, especialmente com desempenho insatisfatório em questões jurídicas e científicas”⁶. De qualquer modo, a discussão da temática se mostrou fundamental na atualidade devido ao seu estado de desenvolvimento ainda inicial.

⁵ Disponível em:

<https://www.infomoney.com.br/politica/inteligencia-artificial-governo-tarcisio-usara-chatgpt-para-aulas-digitais-em-sp/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

⁶ Tradução minha: “[...] varies across different domains, especially underperforming in law and science questions”.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar a leitura de professoras de escola pública sobre possíveis interferências causadas pela popularização do *ChatGPT* na produção textual de seus alunos no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. De maneira específica, pretendo, para tanto: a) observar e descrever quais as estratégias adotadas pelas professoras informantes no processo de avaliação de produções textuais; b) evidenciar como e com que frequência as professoras aplicam atividades de produção textual em suas aulas; c) avaliar a receptividade das professoras do uso de tecnologias digitais no processo de produção e avaliação textual escolar na disciplina de Língua Portuguesa no geral; e d) identificar se as professoras adotam estratégias para enfrentar e/ou evitar problemáticas no contexto de produção escolar oriundas da popularização do *ChatGPT*.

Para facilitar a leitura, esta monografia foi organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, na seção “Aporte teórico”, teço algumas considerações sobre a Inteligência Artificial, tendo como base pesquisas recentes e *lives* divulgadas na mídia, levando em consideração estudos que abordam o uso dessa tecnologia no contexto de produção textual, bem como percepções de professores a esse respeito. Em seguida, na seção “*Design metodológico*”, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para geração de dados. Por fim, na seção “Percurso analítico”, demonstro e discuto os resultados alcançados, para, enfim, tecer minhas considerações finais.

1 Aporte teórico

Levando em consideração os dois eixos temáticos desta pesquisa, a saber, avaliação textual e IA no contexto educacional, busquei dividir esta seção teórica da forma que melhor abarcasse as questões mais relevantes de cada eixo. Na subseção 1.1 “Considerações teóricas sobre avaliação textual”, aponto a concepção teórica assumida por mim sobre avaliação textual; na 1.2 “Crenças de professores sobre o uso de tecnologias”, apresento as discussões sobre IA no contexto educacional, a partir da perspectiva de pesquisas que consideram as crenças dos professores sobre a temática; na 1.3 “Considerações críticas sobre Inteligência Artificial” e a na 1.4 “Pesquisas sobre IA aplicada ao contexto de produção textual”, descrevo pesquisas que tecem considerações importantes sobre o uso de IA em geral e, especificamente, sobre produção textual.

1.1 Considerações teóricas sobre avaliação textual

Dado que este trabalho aborda a temática da avaliação textual, penso ser fundamental apresentar algumas considerações teóricas sobre o assunto. A primeira delas é a definição do que é avaliar: de acordo com Antunes (2006, p. 166), “avaliar pretende ser uma atividade pela qual se procura saber, tomar consciência, sentir ou verificar a quantas anda a realização de um empreendimento, o desenvolvimento de um processo, a execução de uma tarefa”. Especificamente no contexto educacional, o processo que se procura entender melhor por meio de uma ação avaliativa é o da aprendizagem e, no caso da avaliação textual, o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes.

Seguindo ainda as palavras de Antunes (2006, p. 166):

A avaliação constitui como o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função prospectiva, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir”, o que fazer “daqui em diante”, por “onde ir”, “a que ponto voltar” etc.

Justamente por analisar uma atividade que se dá ao longo do tempo, a avaliação em si também deve ser considerada um processo. Não deve ser encarada, portanto, como algo que acontece num dia em específico, um papel impresso ou ainda como um ponto de referência que determina o fim de um bimestre (Antunes, 2006). A avaliação precisa ser entendida como um fluxo contínuo, como uma fotografia de um exercício ainda em desenvolvimento, que orienta os passos seguintes e que também – e principalmente – ensina e promove aprendizagem. Seria o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 375, *acréscimos meus*) nomeiam como avaliação formativa: aquela que dá “retorno aos alunos [e também ao professor] sobre seu aprendizado, à medida em que aprendem”. Isto é, uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.

O que a troca dessas preposições, “da” e “para”, indica é um movimento pedagógico intencional feito pelo professor, que busca evitar que os alunos tenham uma postura de “cuspir” respostas prontas e decoradas no momento da avaliação, e, por outro lado, buscar o desenvolvimento significativo do aluno durante o seu processo de aprendizagem, de maneira que ele passe a adquirir os subsídios necessários para agir autonomamente ao final desse processo educativo. No caso da escrita, seria levar o aluno a se tornar um escritor eficaz e preparado para responder textualmente às diferentes situações sociais em que a escrita é demandada dele, ao invés de decorar estruturas e se valer de “fórmulas de organização textual cujo teor genérico promova a simples padronização esquematizante da redação, revelando um

entendimento mecanicista e superficial da textualidade” (Gomes; Gomes, 2023, p. 59). Significa, portanto, ir na direção contrária da educação bancária, criticada por Paulo Freire (1987).

No contexto de avaliação textual, essa concepção se faz pertinente, principalmente porque a escrita é também “uma atividade processual” (Antunes, 2006, p. 167). Nessa perspectiva, as avaliações textuais teriam como foco levar o aluno a perceber “outras opções e outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente” (Antunes, 2006, p. 170). Trata-se de uma atitude docente, no momento avaliativo, que visa ir além da limpeza textual e das correções gramaticais e que demanda do professor um olhar mais multidimensional e complexo, visando sempre a aprendizagem durante os processos de escrita e avaliativo.

Para além dessas questões, um último aspecto importante a ser destacado se refere à apresentação de uma tipologia de correções de redações feita por Ruiz (2001) em seu livro, que teve como base o trabalho de uma pesquisadora italiana (Serafini, 1989). De acordo com a autora, o comportamento de um professor de Língua Portuguesa ao entrar em contato com um texto produzido por um aluno pode tomar diversas formas. No entanto, essa atitude “avaliadora” sempre se dá de maneira interventiva e “pode se alocar em três regiões distintas desse espaço partilhado da folha de papel: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno” (Ruiz, 2001, s/p).

Essas correções em formato de indicações inseridas nas diferentes partes do texto do estudante podem ser classificadas de quatro formas (Ruiz, 2001): a) **correção indicativa**, que é aquela em que o professor faz marcações no texto do aluno com o intuito de apontar “erros” do texto (períodos, orações ou palavras), o que pode se materializar de diferentes formas (destacando de outra cor, com um “X”, circulando, inserindo um asterisco, colchete etc.); b) **correção resolutiva**, que implica na intervenção do professor no texto, com sugestões a partir da interpretação que ele/ela faz das intenções de sentido do aluno, sendo comuns as estratégias de substituição de palavras, supressão e/ou deslocamento de elementos do texto etc.; c) **correção classificatória**, na qual o professor insere, no texto do aluno, termos ou símbolos (geralmente letras ou abreviações) que se referem a uma classificação de questões linguísticas (ex: A = acentuação; O = ortografia etc.) que devem ser revisadas pelo estudante; e d) **correção textual-interativa**, que se dá por meio de comentários mais longos escritos no espaço após o texto ou no verso da folha. Conforme a autora, essa última estratégia de correção possui duas funções básicas: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais

especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (Ruiz, 2001, s/p).

1.2 Crenças de professores sobre o uso de tecnologias

Antes de discutirmos o que as pesquisas dizem sobre as crenças de professores a respeito do uso de tecnologias digitais, creio ser pertinente discutir sua definição. De acordo com Alsuhaibani (2019), há diferentes formas de definir “crença”, além de existir uma quantidade relativamente expressiva de autores que se debruçaram sobre a questão e propuseram concepções variadas sobre o termo.

De forma geral, “crença” pode ser entendida como aquilo que um sujeito acredita ser verdade baseado em uma relação entre sua própria consciência, valores individuais e coletivos (Alsuhaibani, 2019). As crenças docentes, no entanto, envolvem percepções e julgamentos especificamente sobre a prática de trabalho educativo e podem ser entendidas como “o núcleo de conhecimento que influencia o planejamento pedagógico dos professores e suas decisões instrucionais”⁷ (Alsuhaibani, 2019 apud Clark; Peterson, 1986).

Dessa maneira, as percepções que os professores têm sobre as tecnologias digitais, os valores que atribuem a ela e a sua relação com essas ferramentas determinam se e como eles a utilizam em sala de aula. Isto é, as crenças docentes facilitam ou inibem a integração tecnológica no contexto educativo e, conseqüentemente, quanto melhor conceituada as tecnologias forem pelos professores, maior a probabilidade de eles fazerem uso delas em sala de aula (Alsuhaibani, 2019).

Dado que as crenças são ao mesmo tempo individuais e coletivas, alguns autores, de acordo com a revisão de Alsuhaibani (2019, p. 724), propõem fatores sociais que condicionariam as crenças dos professores sobre a integração tecnológica no contexto educacional,

[...] incluindo competência tecnológica e experiência pessoal (Albirini, 2006; Park and son, 2009; Capan, 2012), percepções culturais (Albirini, 2006; Capan, 2012), idade (Albirini, 2004; Akcaoglu, 2008), anos de experiência com ensino (Tezci, 2009) e instituição e local de trabalho (Akcaoglu, 2008; Suwannasom, 2010)⁸.

Ainda segundo o mesmo autor (Alsuhaibani, 2019, p. 726), além das percepções dos professores, quando negativas, serem uma possível barreira para o uso de tecnologias digitais no contexto de educação linguística, outros fatores também podem exercer influência na sua

⁷ Tradução minha: “[...] *core of knowledge that influences teachers' pedagogical planning and their instructional decisions*”.

⁸ Tradução minha: “[...] *including technological competence and personal experience (Albirini, 2006; Park and son, 2009; Capan, 2012), cultural perceptions (Albirini, 2006; Capan, 2012), age (Albirini, 2004; Akcaoglu, 2008), years of experience in teaching (Tezci, 2009), and the institution and workplace (Akcaoglu, 2008; Suwannasom, 2010)*”.

não adesão, tais como: “falta de instalações tecnológicas, falta de conhecimento e formação, limitações curriculares, falta de tempo e barreiras financeiras”⁹.

Mais especificamente sobre as percepções de professores relacionadas ao uso de tecnologias em contexto educacional, temos os resultados da pesquisa conduzida por Shafiee, Marandi e Mirzaeian (2022). Nessa investigação, os autores entrevistaram diversos professores mestres e doutores que fazem uso de tecnologias digitais em suas aulas e/ou que ministram cursos/disciplinas em universidades sobre a integração tecnológica na educação linguística. De acordo com as respostas dos participantes e a análise dos pesquisadores, constou-se a existência de diferentes crenças que indicam quais papéis profissionais devem ser desempenhados pelos docentes que fazem uso de ferramentas digitais.

As respostas foram divididas em três categorias, a saber: a) **identidade individual**, que se refere às “atitudes pessoais, autoimagem, papéis percebidos e compromissos dos professores em relação ao uso da tecnologia em geral, com influência em suas práticas em sala de aula”¹⁰ (Shafiee; Marandi; Mirzaeian, 2022, p. 7). Nessa categoria os papéis atribuídos à figura docente foram: “professor como divulgador comprometido de tecnologia; professor como entusiasta de tecnologia; professor como confiante e eficaz usuário de tecnologia; professor como indivíduo influenciado por tecnologia”¹¹; b) **Identidade baseada na sala de aula**, que diz respeito à identidade dos participantes professores relacionada à sua experiência de sala de aula. Os papéis docentes profissionais indicados pelas respostas dos participantes foram: “professor como conhecedor; professor como desenvolvedor e implementador; professor como gestor; professor como solucionador de problemas; professor como avaliador; professor como praticante de CALL [sigla do inglês que significa aprendizagem de língua assistida por computador] realista”¹²; e c) **Identidade agentiva**, que abrange “a defesa dos professores e seus papéis de agente nos aspectos sociais, culturais e morais”¹³ (Shafiee; Marandi; Mirzaeian, 2022, p. 12) na aprendizagem mediada por tecnologia. Os papéis propostos pelos participantes da pesquisa foram: “professor como defensor dos alunos;

⁹ Tradução minha: “*lack of technological facilities, lack of knowledge and training, curricular limitations, lack of time, and financial barriers*”.

¹⁰ Tradução minha: “*“teachers’ personal attitudes, self-image, perceived roles, and commitments toward their use of technology in general with an influence on their classroom practices”*”.

¹¹ Tradução minha: “*teacher as a committed disseminator of technology; teacher as a technology enthusiast; teacher as a confident and efficacious technology user; teacher as an individual influenced by technology*”.

¹² Tradução minha: “*teacher as a knower; teacher as a developer and implementer; teacher as a manager; teacher as a problem solver; teacher as an evaluator; teacher as a realistic call practitioner*”.

¹³ Tradução minha: “*teachers’ advocacy and their agentive roles in social, cultural, and moral aspects*”.

professor como agente moral; professor como aluno; professor como membro de comunidades; professor como modelo”¹⁴.

A partir desse número variado de crenças que emergiu das respostas dos participantes, é possível fazer alguns apontamentos. O que chama a atenção, inicialmente, é que essas crenças categorizadas indicam que o uso de tecnologias em ambiente educacional é contextual e que varia de acordo com as necessidades locais observadas por cada docente. Além disso, professores que fazem uso com frequência de tecnologia durante suas aulas, projetam expectativas sobre seu próprio papel enquanto docentes no que diz respeito ao manejo das ferramentas digitais. Essa projeção se relaciona diretamente com as crenças de cada professor e se mostram diversas, como vimos há pouco, devido à recente relevância da temática. Arriscaria a dizer, portanto, que há pouco consenso sobre o papel – ou o novo papel – do professor em relação às tecnologias digitais, devido à sua recente integração no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das considerações tecidas até o momento serem importantes para a reflexão mais geral e teórica sobre uso de tecnologias digitais e educação linguística, nenhuma delas se atenta para a especificidade deste trabalho: o uso de IA no processo de produção e avaliação textual, assunto sobre o qual tratarei nas duas próximas subseções.

1.3 Considerações críticas sobre Inteligência Artificial

O primeiro texto que gostaria de mobilizar para a discussão teórica nesta subseção é o de Buzato (2023), intitulado “Inteligência artificial, pós-humanismo e Educação: entre o simulacro e a assemblagem”. Nesse artigo, o autor parte da perspectiva pós-humanista para propor uma análise crítica sobre os “modos de relação entre humanos e IAs” (Buzato, 2023, p. 2) voltados às práticas educacionais. Ele propõe duas maneiras de observar essas relações, como sugere o título de seu texto, “entre o simulacro e a assemblagem”.

Simulacro se refere ao modo como geralmente as IAs são tratadas: “como ‘alguém que conversa com a gente’, que nos compreende e se ‘faz compreender’ por nós”, ou seja, como o “simulacro de uma consciência” (Buzato, 2023, p. 7); perspectiva que antropomorfiza a IA e que evoca lexicalmente esse idealismo antropocêntrico para se referir a ela. Sobre isso, Buzato (2023, p. 2) explica:

¹⁴ Tradução minha: “*teacher as an advocate for students teacher as a moral agent; teacher as a learner; teacher as a member of cop; teacher as a role model*”.

O que se vê [...] é uma dissolução ideológica do componente não humano dessa ecologia no *background* da nossa experiência cultural, o que já transparece na naturalidade com que reimportamos dos produtores de TDIC certas metáforas reducionistas e antropomorfizantes com palavras antes emprestadas por eles, tais como “linguagens” de computador (para códigos de automação de máquinas) e “inteligência” artificial (para processamento automatizado de modelos simbólicos ou probabilísticos adquiridos).

Para o autor, tal maneira de encarar a IA seria o que sustenta o sentimento misto de “admiração e temor” por essa tecnologia, uma vez que a perspectiva antropocêntrica elege os humanos como senhores da natureza, justamente por sermos dotados de racionalidade (Buzato, 2023, p. 3). De alguma maneira, propõe Buzato, a IA abalou essa certeza de superioridade, não pelas tarefas que pode executar, mas pela humanidade que atribuímos a ela em razão do que pode fazer.

Já a assemblagem se relacionaria com o posicionamento assumido pela vertente teórica do pós-humanismo, que trata o próprio humano como um sujeito integralizado às coisas – a própria assemblagem –, “coevoluindo com outras formas de vida, enredado com o ambiente e com a tecnologia” (Buzato, 2023, p. 4) – neste caso, coevoluindo com a própria IA. Seria o mesmo que dizer que “utilizador e artefato passam a se comportar como parceiros sociais” (Buzato, 2023, p. 7). Ou seja, trata-se de uma visão que desloca a humanidade do centro e passa a pensar de maneira mais ecológica as relações entre os seres e as ferramentas/objetos/coisas, concebendo de maneira mais ampla significados antes cristalizados e atribuídos somente aos humanos, como emoção, cognição, inteligência etc.

Nessa perspectiva, o que permitiria o funcionamento das IAs seria a própria assemblagem. Isso significa dizer que o processo de integralização humano-máquina dá vida a um tipo de interação e, de alguma forma, espelha a humanidade no próprio objeto de que essa interação é fruto. Isso faz com que a assemblagem seja

capturada para funcionar segundo os modos de identidade e alteridade do humano do humanismo, disfarçando, simultaneamente, a inconsciência de sua cognição e o fato de que quem a faz inteligente, na experiência, é nossa capacidade humana de fabular e de adaptar nosso comportamento semiótico a interlocutores menos inteligentes (como crianças pequenas e animais de estimação) que desejamos “hominizar” (Buzato, 2023, p. 8).

Para Buzato, esse movimento interativo que supervaloriza a IA e a antropomorfiza tem consequências negativas. Para ele, além de se basear em “apegos humanistas ingênuos” (Buzato, 2023, p. 2), essa forma de “tratar IAs como humanos nos ‘empodera’ menos do que nos impele a uma remodelagem contínua de uma versão reducionista de nós mesmos” (Buzato, 2023, p. 9). Em outras palavras, humanizar a IA seria o mesmo que reduzir a nossa

própria capacidade cognitiva ao “processamento automatizado de modelos simbólicos ou probabilísticos adquiridos” (Buzato, 2023, p. 2).

Seria desconsiderar, também, o fato de que se integralizar com uma IA, fazendo uso de seus recursos no cotidiano, não nos tornaria menos humano – racionalidade fruto da lógica capitalista que, dentre outras coisas, tenciona a produção intelectual ininterrupta e aciona as nossas subjetividades, levando-nos a acreditar que deixar de produzir seria o equivalente à desumanização, ou que permitir que uma tecnologia pense/produza por nós faria com que nossa humanidade fosse descaracterizada, mesmo que, com sua ajuda, a produção se tornasse mais rápida –, ao mesmo tempo que não tornaria humana a máquina. Seria, portanto, equivaler ou supervalorizar a inteligência artificial à inteligência humana.

Sobre isso, Chomsky, Roberts e Watumull (2023), em seu texto intitulado “A falsa promessa do *ChaGPT*”¹⁵, problematizam justamente o status de “inteligência” da IA. Para eles, o conceito de inteligência não estaria ligado somente à capacidade de gerar respostas criativas, mas também à criatividade da elaboração crítica (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023, s/p, acréscimos meus). Sobre isso, eles são categóricos:

A falha mais profunda [do ChatGpt] é a ausência da capacidade mais crítica de qualquer inteligência: dizer não apenas o que é o caso, o que foi o caso e o que será o caso – isso é descrição e previsão – mas também o que não é o caso e o que poderia e não poderia ser o caso. Esses são os ingredientes da explicação, a marca da verdadeira inteligência¹⁶.

Desse modo, os autores escolhem descaracterizar a inteligência da IA, apontando suas limitações e sugerindo o que seria uma “verdadeira inteligência”: a humana. Assim, diferentemente de Buzato (2023), que critica a antropomorfização da IA e, a partir da perspectiva pós-humanista, expande de maneira mais ecológica a concepção de cognição, Chomsky, Roberts e Watumull (2023) optaram por comparar e evidenciar o diferencial da inteligência humana em oposição à inteligência de aprendizagem de máquina, afirmando que

enquanto os humanos são limitados nos tipos de explicações que podemos conjecturar racionalmente, os sistemas de aprendizagem automática podem aprender que a Terra é plana e que a Terra é redonda. Eles negociam apenas

¹⁵ Tradução minha: “*The False Promise of ChatGPT*”.

¹⁶ Tradução minha: “*Their deepest flaw is the absence of the most critical capacity of any intelligence: to say not only what is the case, what was the case and what will be the case — that's description and prediction — but also what is not the case and what could and could not be the case. Those are the ingredients of explanation, the mark of true intelligence*”.

com probabilidades que mudam com o tempo¹⁷ (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023, s/p).

Para eles, esse é o ponto a ser mais criticado sobre a IA. Ao mesmo tempo que essa tecnologia gera um sentimento de “otimismo”, devido à maneira como pode resolver problemas, essa sensação positiva se tornaria “agridoce” por conta da preocupação que também emerge de seu uso, pois “tememos que a variedade mais popular e moderna de I.A. — aprendizado de máquina — degradará nossa ciência e rebaixará nossa ética ao incorporar em nossa tecnologia uma concepção fundamentalmente falha de linguagem e conhecimento”¹⁸ (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023, s/p).

Ainda sobre o conceito de inteligência, Weizenbaum (1976) traz contribuições importantes a partir das discussões que faz do segundo capítulo de seu livro, intitulado *Computer power and human reason*¹⁹. O autor explica que, para que seja possível falar sobre sua definição, é preciso antes estabelecer um ponto de referência/vista, porque por si só a palavra inteligência não tem sentido (Weizenbaum, 1976). De acordo com ele:

A razão pela qual esta necessidade não nos atinge quando falamos de inteligência numa conversação normal é que o quadro de referência necessário – isto é, o nosso próprio ambiente cultural e social com os seus domínios característicos de pensamento e ação – está tão presente conosco que implicitamente nós presumimos que esteja compreendido²⁰ (Weizenbaum, 1976, p. 205).

O problema dessa pressuposição, ainda segundo o autor, está no fato de que a inteligência “se manifesta apenas em relação a contextos sociais e culturais específicos” (Weizenbaum, 1976, p. 205). Isso implica dizer que situações distintas requerem diferentes tipos de inteligência e que, dada as situações diversas em que elas, as inteligências, manifestam-se, compará-las entre si seria improdutivo, se não impossível, como no caso da inteligência humana e a artificial. Para explicar melhor essa afirmação, Weizenbaum (1976, p. 205) fornece alguns exemplos:

¹⁷ Tradução minha: “Whereas humans are limited in the kinds of explanations we can rationally conjecture, machine learning systems can learn both that the earth is flat and that the earth is round. They trade merely in probabilities that change over time”.

¹⁸ Tradução minha: “With chatGPT we live in constant optimism and fear: “Optimism because intelligence is the means by which we solve problems. Concern because we fear that the most popular and fashionable strain of A.I. — machine learning — will degrade our science and debase our ethics by incorporating into our technology a fundamentally flawed conception of language and knowledge”.

¹⁹ Em português: O poder do computador e a razão humana.

²⁰ Tradução minha: “The reason this necessity does not strike us when we speak of intelligence in ordinary conversation is that the required frame of reference – that is, our own cultural and social setting with its characteristic domains of thought and action – is so much with us that we implicitly assume it to be understood”.

Uma mãe com um nível de escolaridade baixo, que não consegue redigir um único parágrafo gramaticalmente correto na sua língua materna – como, de fato, muitos acadêmicos não conseguem fazer na sua – faz constantemente julgamentos altamente refinados e inteligentes sobre a sua família. Estudiosos eminentes confessam que não possuem o tipo de inteligência necessária para fazer álgebra do nível do ensino médio. Um gênio reconhecido às vezes é estúpido ao administrar sua vida privada. Computadores realizam “proezas intelectuais” prodigiosas, como derrotar jogadores campeões de damas no seu próprio jogo e resolver enormes sistemas de equações, mas não conseguem trocar a fralda de um bebê²¹.

Dessa forma, ignorar essa premissa seria o mesmo que adotar uma versão simplista da concepção de inteligência. Uma concepção, inclusive, que desconsideraria o fato de que a maneira como um ser humano processa informações é complexa, recorrendo ao uso da memória ao mesmo tempo em que a manifesta. Memória, neste caso, não se refere ao sentido antropomorfizado de memória do computador, que funciona basicamente como uma armazém, mas ao seu sentido social e psicológico, responsável pela formação identitária a partir da qual se constitui a subjetividade e a consciência de um sujeito. Além disso, a maneira como um ser humano processa informações perpassa também o crivo da língua. Por essa razão, “toda a compreensão que o homem tem do seu mundo, uma vez que é mediada pela sua linguagem, deve sempre e necessariamente ser fundamentada por descrições metafóricas”²² (Weizenbaum, 1976, p. 212). A maneira como o ser humano processa o mundo passa, nesse sentido, pela forma como ele o descreve por meio da língua, e a compressão dessa descrição linguageira que faz do mundo depende da sua experiência, que é individual e coletiva ao mesmo tempo e que evoca a memória para ser realizada. Essas afirmações, que atestam a complexidade da inteligência humana, levaram Weizenbaum (1976, p. 213) a concluir que:

qualquer “compreensão” que um computador possa ter, portanto, qualquer “inteligência” que possa ser atribuída a ele, pode ter apenas uma tênue relação com a compreensão humana e a inteligência humana [...] por mais alta inteligência que os computadores possam atingir, agora ou no futuro, a sua inteligência deverá ser sempre uma inteligência alheia aos problemas e preocupações humanos genuínos²³.

²¹ Tradução minha: “*The most unschooled mother who cannot compose a single grammatically correct paragraph in her native language – as, indeed, many academics cannot do in theirs – constantly makes highly refined and intelligent judgments about her family. Eminent scholars confess that they don’t have the kind of intelligence required to do high-school algebra. The acknowledged genius is sometimes stupid in managing his private life. Computers perform prodigious “intellectual feats”, such as beating champion checker players at their own game and solving huge systems of equations, but cannot change a baby’s diaper*”.

²² Tradução minha: “*man’s entire understanding of his world, since it is mediated by his language, must always and necessarily be bounded by metaphoric descriptions*”.

²³ Tradução minha: “*any ‘understanding’ a computer may said to possess, hence any “intelligence” that may be attributed to it, can have only the faintest relation to human understanding and human intelligence [...] however much intelligence computers may attain, now or in the future, theirs must always be an intelligence alien to genuine human problems and concerns*”.

Tendo em vista essas reflexões críticas sobre a inteligência artificial, cabe, em seguida, tecer considerações sobre sua aplicação em sala de aula, especificamente no contexto de produção textual.

1.4 Pesquisas sobre IA aplicadas ao contexto de produção textual

Quando escrevo sobre a temática da IA aplicada ao contexto de produção textual, refiro-me também a duas questões em específico: o processo de criação de um texto e sua avaliação. São esses os dois aspectos, portanto, que abordarei nesta seção.

É fato que as IAs são capazes de produzir textos para seus usuários. No entanto, devido a essa tecnologia ter se tornado disponível para o público apenas recentemente, pouco se sabe e se discutiu sobre a “qualidade” desses textos e sobre os desdobramentos éticos de seu uso em diversos contextos, como o acadêmico, jurídico, educacional etc. Por conta dessa lacuna, em uma pesquisa recente, Carmo, Carmo e Melo (2022, p. 132) buscaram avaliar se o *ChatGPT* poderia ser utilizado como uma ferramenta “no processo de produção de textos acadêmicos a partir de quatro perspectivas: a do plágio; a tecnológica; a técnica; e a linguística”. Para tanto, eles solicitaram que a IA produzisse um texto sobre as temáticas elencadas adiante, requerendo, inclusive, o uso de referencial bibliográfico da área, bem como que a ferramenta produzisse um cardápio para uma pessoa que tivesse os problemas de saúde citados. Temas trabalhados: obesidade, hipertensão arterial, diabetes, doença celíaca, além de dissertar sobre a importância da dieta frente a essas condições de saúde.

Em relação ao plágio, após submeter um texto produzido pelo *ChatGPT* a diferentes *softwares* detectores de similaridades, os autores concluíram que a “avaliação individualizada [...] não permitiu caracterizar uma cópia literal, uma vez que, na sua continuidade, tais trechos eram compostos por palavras e expressões genéricas e de uso comum” (Carmo; Carmo; Melo, 2022, p. 142). Sobre a questão tecnológica, quando o texto analisado foi submetido a uma detecção de modelos de linguagem natural, foi evidenciado que o *ChatGPT* “não foi capaz de incorporar certas particularidades da linguagem humana” (Carmo; Carmo; Melo, 2022, p. 145), dando indícios de que o texto tinha sido produzido por uma IA. Já a respeito da perspectiva técnica-nutricional, os pesquisadores não identificaram nenhum equívoco científico e conceitual nas respostas produzidas pela ferramenta, no entanto, perceberam que as dietas elaboradas por ela seguiam os padrões alimentares da cultura norte-americana. Finalmente, sobre a questão linguística, baseados nas considerações de Bakhtin sobre a individualidade estilística da escrita, os autores entenderam que a IA “não foi capaz de incorporar à sua redação certos elementos da linguagem humana necessários à construção de textos de natureza acadêmico-científica a fim de compor uma escrita crítico-argumentativa, e não apenas expositiva [...]” (Carmo; Carmo; Melo, 2022, p. 147).

A partir desses apontamentos, podemos elencar as seguintes características das produções textuais feitas por uma IA: abordagem genérica da temática do texto solicitado, ausência de identidade estilística, criticidade e argumentação e prevalência de uma linguagem descritiva-expositiva (Carmo; Carmo; Melo, 2022). Assim, por mais que o resultado de um *prompt* enviado ao *ChatGPT* possa ser considerado um texto, o que a IA nos fornece, na verdade, não é o produto de um processo subjetivo oriundo da criatividade e do campo simbólico-imaginário humano, mas, sim, um amalgamado estatístico e probabilístico de reprodução de palavras e sentenças. Penso que assumir essa perspectiva quando em contato com essa tecnologia e os textos gerados por ela é imprescindível para que seja possível tecer considerações críticas sobre as implicações pedagógicas das interferências da popularização do *ChatGPT*, por exemplo, nas produções textuais escolares.

Outro aspecto que se relaciona com a temática da IA e a produção textual, é a avaliação. Ao mesmo tempo que produz textos, quando solicitada, a IA também pode avaliar redações, desde que devidamente explicitada no *prompt* a maneira com essa avaliação deverá ser feita, ou, ainda, desde que a ferramenta seja programada especificamente para avaliar redações modelo Enem produzidas por estudantes, que comumente são solicitadas por professoras nos anos finais da Educação Básica. É o caso da plataforma analisada por Rodrigues; Biondo (no prelo). Em seu artigo, os autores observaram as métricas linguísticas e estruturais adotadas como critérios de avaliação textual pela IA da plataforma Letrus²⁴ e o tipo de *feedback* fornecido por ela, objetivando discorrer sobre “as possíveis implicações do uso da plataforma para a educação em linguagens e letramentos” (Rodrigues; Biondo, 2024). Ao final, ao evidenciar um enfoque estrutural de correção, o qual se valia da verificação de quantidade de palavras, parágrafos, presença/ausência de conectores etc. nos textos dos estudantes, eles concluem que “as propriedades da plataforma analisada comprometem o desenvolvimento da agência do aluno, uma vez que eles não são vistos como *designers*, mas como reprodutores quantitativos de modelos de redações ‘nota mil’” (Rodrigues; Biondo, no prelo).

Finalmente, observando as considerações de pesquisas sobre IA aplicada ao contexto de produção textual escolar descritas nesta seção, percebi que ambas evidenciam o olhar simplista que a tecnologia possui sobre os textos num geral, reduzindo-os a um emaranhamento de sentenças despreocupadas com seu sentido. Inclusive, ambas as pesquisas

²⁴ Segundo os autores, trata-se de um “*software* online e privado que une *feedback* humano e inteligência artificial (IA) para a correção de redações”, o qual tem como objetivo principal “o desenvolvimento do letramento dos estudantes” (Rodrigues; Biondo, no prelo).

também apontam as atitudes e estratégias pedagógicas de professores como uma saída para os problemas que o uso dessa tecnologia pode gerar no ambiente educacional. Para Rodrigues e Biondo (2024), “muitas das problemáticas da plataforma podem ser solucionadas por meio da atuação de um professor [...] em perspectiva semelhante ao que Duboc (2017) chama de atuação em meio às ‘brechas’”, já Carmo, Carmo e Melo (2022, p. 149), adotam uma ponto de vista similar utilizando da expressão “combater fogo com fogo”, isto é, sugerir que avaliadores dos textos no geral agreguem “ao seu ‘ferramental avaliativo’ tecnologias baseadas em IA [...]” para enfrentar da melhor maneira possível “o que o professor Darren Hick chamou de ‘o prelúdio de uma nova era da desonestidade acadêmica’”.

Trata-se de uma perspectiva, como a que busco adotar nesta pesquisa, que reforça a atuação e a indispensabilidade da figura do professor no processo avaliativo e de produção textual escolar. Uma visão que busca, nas palavras de Coppi e Carvalho (2023):

[...] não enumerar as pretensas vantagens que um ser humano teria em relação às máquinas, mas sim, em meio ao império do digital, fazer com que dedicássemos alguns instantes a olhar para nossas digitais; em meio ao império do artificial, recuperar o que é artifício nosso e que, portanto, não pode senão ter, em alguma medida, nossos próprios traços.

Um olhar para o processo de produção textual escolar humano, portanto.

Feitas essas considerações teóricas, que serviram para indicar qual a visão adotada por mim no momento de análise, creio ser produtivo discorrer, na seção seguinte, sobre o aspecto metodológico desta pesquisa e, mais especificamente, sobre como os dados que a sustentam foram gerados.

2 Design metodológico: sobre a geração de dados e o contexto da pesquisa

Como afirmado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo investigar a leitura de professoras de Língua Portuguesa sobre as possíveis interferências da popularização do *ChatGPT* na produção textual de seus alunos. Dessa forma, optei por conduzir um estudo do caso (Martins, 2008) em uma Escola Estadual (Escola E) no município de Campo Grande – MS. Essa escolha metodológica se deu pelo fato de que não haveria tempo hábil, devido ao prazo máximo da defesa deste trabalho, para gerar e analisar dados com um número maior de escolas e, conseqüentemente, ter a adesão de professoras informantes. Uma vez definido que o contexto da pesquisa seria uma única escola, a metodologia de estudo do caso se mostrou mais apropriada.

Já a escolha de tornar a Escola E o contexto da pesquisa se deu em razão de sua localização, em um bairro bem desenvolvido da cidade de Campo Grande, e por se tratar de uma escola de autoria, isto é, uma instituição da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul que atua em tempo integral e oferta somente turmas do Ensino Médio²⁵ (EM), nos moldes da Lei 13.415/2016 (Secretaria de Estado de Educação, 2022). Trata-se de uma escola, portanto, que teve mais tempo e mais recursos para se adequar às alterações do novo EM.

Outro motivo que norteou a escolha da escola foi sua parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tive conhecimento dessa instituição escolar durante o meu período de Estágio Obrigatório no curso de graduação em Letras da UFMS. Na época, tratava-se de uma escola referência entre meus colegas, pois demonstrava boa receptividade e compromisso com a formação de professores e com a pesquisa, o que, em tese, garantiria a adesão das professoras à pesquisa que eu pretendia realizar e a permissão da coordenação para conduzi-la.

Especificamente sobre a geração de dados, optei por utilizar um instrumento de pesquisa: o formulário impresso (Anexo 1). Precedente à sua aplicação na Escola E, conduzi um período de teste para calcular o tempo mínimo e máximo necessário para que ele fosse respondido e receber *feedbacks* de quem optasse por respondê-lo. Para tanto, enviei no grupo de Whatsapp da minha turma de especialização o *link* do formulário, solicitando que os colegas o preenchessem dentro do período de uma semana (do dia 4/03 ao 11/03/2024), além de o enviar também diretamente para alguns professores pesquisadores, amigos de graduação e colegas de profissão, o que totalizava cerca de 90 possíveis participantes. Desse número, obtive somente 9 respostas ao formulário no período de teste. Apesar disso, recebi retornos positivos com algumas sugestões de alteração de nível linguístico e de organização estrutural do instrumento. No entanto, a baixa adesão fez com que eu reconsiderasse a aplicação do formulário online e o adaptasse para o formato impresso, pois, talvez, isso garantisse que as professoras o respondessem.

Minha ideia inicial era me apresentar na escola, solicitando o preenchimento imediato do formulário no horário livre das professoras, o que não pôde ser executado devido à agenda delas. Assim, o formulário foi entregue para a coordenadora da área de Linguagens da Escola E no dia 03/04/2024 e recolhido no dia 12/04/2024, totalizando 9 dias para o seu

²⁵ Optar por uma escola que só ofertasse o EM também foi intencional, pois tal escola tem como público estudantes com uma faixa etária em que, geralmente, interessam-se pela produção textual, principalmente em razão da proximidade de realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que exige a escrita de uma redação, e também por terem, supostamente, facilidade e conhecimento de tecnologias digitais, tais como o *ChatGPT*.

preenchimento. Das 5 professoras que atuavam na escola no período de contato, 3 aceitaram participar e preencheram o instrumento de pesquisa.

O formulário foi dividido em cinco partes: I) Simulação de correção de uma redação: em que as informantes teriam que ler e fazer uma avaliação de uma redação modelo ENEM produzida pelo *ChatGPT*; II) Informações gerais dos docentes: parte dedicada a colher informações gerais sobre o perfil profissional de cada professora informante; III) Perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa: destinada a questões específicas sobre o ensino de Língua Portuguesa; IV) Perguntas sobre tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa: com questões sobre o uso de tecnologia digitais em atividades de produção textual; e V) Perguntas sobre o uso de IA no contexto de produção textual: referente à coleta de opiniões sobre o uso de inteligência artificial no contexto de produção textual. Esse instrumento possuía em sua maioria perguntas de múltipla escolha no modelo da escala Likert, bem como algumas questões abertas.

Sobre a parte “I” do formulário, é importante destacar que as informantes não foram informadas de que a redação que corrigiriam fora gerada por uma IA. Uma vez que esta pesquisa pretende, dentre outras coisas, observar e descrever as estratégias de professoras no contexto de produção textual, a ideia foi me atentar aos procedimentos de avaliação do texto e verificar se nesse processo as professoras cogitariam que o texto não fora escrito por uma pessoa.

Para deixar mais explícitas as intenções de cada parte do formulário, abaixo, no Quadro 1, exponho a relação entre os objetivos específicos e as partes do instrumento de pesquisa elaborado:

Quadro 1: Relação das partes do formulário e objetivos

| Partes do formulário | Objetivos específicos |
|--|--|
| I) Simulação de correção de uma redação | a) Observar e descrever quais as estratégias adotadas pelas professoras informantes no processo de avaliação de produções textuais. |
| II) Informações gerais dos docentes | Não possui relação com objetivos específicos, foi criada apenas com o fim de traçar e contextualizar o perfil das professoras informantes. |
| III) Perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa | b) Entender como e com que frequência as professoras aplicam atividades de produção textual em suas aulas. |
| IV) Perguntas sobre tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa | c) Avaliar a receptividade das professoras em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de produção textual escolar e sua consequente avaliação |

| | |
|--|--|
| | na disciplina de Língua Portuguesa. |
| V) Perguntas sobre o uso de IA no contexto de produção textual | d) Identificar se as professoras adotam estratégias para enfrentar e/ou evitar problemáticas no contexto de produção textual escolar oriundas da popularização do <i>ChatGPT</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda sobre a parte de simulação de correção, saliento que a redação elaborada pelo *ChatGPT* foi gerada a partir de um *prompt* já existente e disponibilizado gratuitamente em um repositório digital (Silva, 2023). Essa escolha se deu baseada na premissa de que quanto melhor o comando fornecido à IA, melhor o resultado fornecido por ela. No caso do *prompt* encontrado, ele foi desenvolvido por um estudante de Ciência da Computação para testar como o *ChatGPT* responderia a diferentes comandos para uma mesma tarefa, nesse caso, cinco comandos feitos por ele. Nesta pesquisa, utilizei o primeiro *prompt* testado pelo estudante. É possível verificar a redação gerada no Anexo 1, e o *prompt*, no Anexo 2.

Além dessas informações, destaco, também, que não foi exigido que as informantes se identificassem no formulário. Tal característica tornou dispensável a apreciação deste trabalho pelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois a pesquisa se configurou como um estudo de opinião pública com participantes anônimos, conforme resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Após o recolhimento dos formulários preenchidos, transferi as respostas para uma versão *online* do formulário para que elas ficassem salvas na nuvem e também para que o recurso do *Google Forms* gerasse, a partir delas, gráficos em formato pizza, facilitando a discussão e análise dos dados, que, uma vez gerados, foram, então, analisados individualmente por meio do paradigma qualitativo de pesquisa (Mattos; Jucá, 2022, p. 41), que pressupõe “que o conhecimento é estabelecido por meio dos significados sobrepostos ao fenômeno estudado”, isto é, que admite diferentes interpretações para um mesmo fenômeno, pois “o conhecimento, nessa perspectiva, depende do contexto e do tempo do estudo e a pesquisa em si pode alterar tanto o pesquisador quanto o sujeito da investigação”. Esse paradigma – forma de perceber/observar o mundo – de investigação, inclusive, “considera que existem várias realidades a serem conhecidas, tantas quantas foram os participantes da pesquisa”.

Por vezes, durante a análise, comparei as respostas das professoras informantes com as respostas dos participantes do período teste do formulário, com o fim de enriquecer as discussões propostas. Por esse motivo, ao longo do capítulo de discussão e análise, quando mobilizo o termo “informantes”, refiro-me às professoras da Escola E que responderam o

formulário, já quando utilizo a palavra “participantes”, refiro-me ao grupo de professores que responderam o formulário no período de teste.

Desse modo, foi a partir dos fundamentos teóricos mobilizados neste trabalho, abordados na seção anterior, das minhas percepções enquanto pesquisador e das opiniões das professoras coletadas no formulário que se materializou a condução das discussões e análises desta pesquisa, expostas na seção seguinte.

3 Discussão e análise

Esta seção foi dividida da seguinte forma: em um primeiro momento, apresento o perfil das professoras participantes da pesquisa, denominadas informantes A, B e C, a partir das respostas inseridas por elas na segunda parte do formulário; em seguida, discuto o restante dos dados gerados pelo instrumento de pesquisa, tais como os gráficos em formato de pizza criados por meio dos recursos disponíveis na plataforma *Google Forms* e as simulações de correção de redação executadas pelas professoras.

3.1 Dados das informantes A, B e C

Como dito anteriormente, ao todo, três professores aceitaram participar da pesquisa e preencheram o formulário disponibilizado por mim. Em relação ao seu perfil profissional, cada uma delas se formou no curso de Licenciatura em Letras em uma universidade diferente: a informante A se formou na Universidade de Cuiabá (Unic), a informante B, na Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e a informante C, na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (hoje denominada Uniderp-Anhanguera). É possível aferir, dessa maneira, que os diferentes contextos de formação inicial podem ter implicado no desenvolvimento de diferentes aptidões e estratégias docentes para lidar com o contexto de avaliação textual. Vale ressaltar também que todas as professoras se formaram na região Centro-Oeste do país, onde esta pesquisa foi aplicada, e que continuam atuando profissionalmente na mesma região em que foram formadas.

A respeito do motivo pelo qual cada uma das professoras decidiu ingressar no ensino superior no curso de Letras, o formulário também coletou diferentes respostas, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2: Respostas à pergunta: Por que você escolheu o curso de Letras?

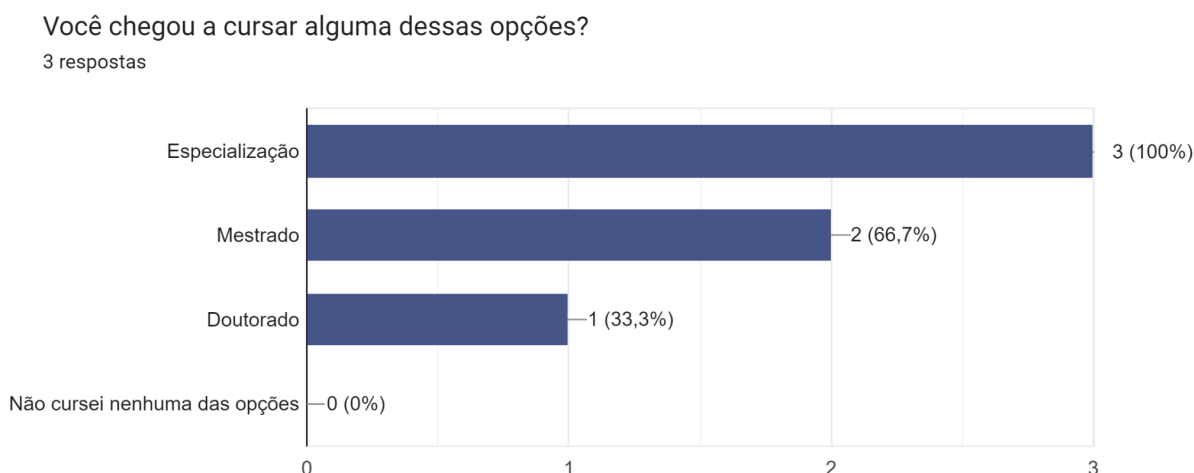
| Pergunta do formulário: Por que você escolheu o curso de Letras? | |
|--|---|
| Resposta da Informante A | “Sempre fui apaixonada por Literatura e sonhava em ser professora. Apenas uni duas paixões”. |
| Resposta da Informante B | “Pelo inglês”. |
| Resposta da Informante C | “Porque sempre gostei de linguagem, de ler, escrever. Além disso, era um curso acessível no âmbito financeiro”. |

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

A partir dessas respostas, não pude estabelecer um motivo em comum para escolha pelo curso de Letras, pois cada uma das professoras possuía uma razão particular para ter nele ingressado. Em específico, as informantes A e C demonstraram em suas respostas um interesse por textos escritos, o literário e a escrita no geral, respectivamente. A informante B, por sua vez, ingressou no curso superior exclusivamente pela Língua Inglesa, o que pode levar ao entendimento de que ela cursou a graduação com habilitação dupla em Português e Inglês. No entanto, ainda que seu foco fosse a docência na língua estrangeira, a professora estava atuando como professora de Língua Portuguesa no momento do preenchimento do formulário.

Para além da licenciatura, todas as professoras tiveram acesso à pós-graduação (Figura 2). A informante A teve acesso somente a um curso de especialização; a informante B, à especialização, mestrado e doutorado, e a informante C, à especialização e ao mestrado, que, então, estava em andamento.

Gráfico 1: Respostas à pergunta: Você chegou a cursar alguma dessas opções?



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Sobre o tempo de experiência das informantes, todas elas atuam como docentes de Língua Portuguesa há mais de 8 anos. Duas delas (informantes A e C) atuam na Escola E também há mais de 8 anos, e uma (informante B), há menos de um ano.

Todas essas características citadas compõem o perfil das professoras informantes e podem se tornar orientações importantes sobre a maneira como ensinam de Língua Portuguesa, especialmente no contexto e ensino de prática e avaliação da escrita em sala de aula. No momento da análise das simulações de correção de redação, esses dados serão retomados para consubstanciar as considerações feitas por mim.

3.2 Análise da simulação de correção de redação

Conforme explicado, o intuito de propor uma simulação de correção de redação no formulário de pesquisa se relaciona ao objetivo específico “a” deste trabalho, a saber: observar e descrever quais as estratégias adotadas pelas professoras participantes no processo de avaliação de produções textuais. Mais especificamente, pretendi verificar se havia alguma estratégia, ou indícios dela, que tentasse lidar com a problemática advinda do possível uso feito pelos alunos do *ChatGPT*. Essa parte do formulário serviu, portanto, para simular o movimento que pode ser feito por um aluno: solicitar para uma IA que produza o texto com a temática proposta pela professora. Dessa forma, durante a análise, busquei avaliar como e se as professoras tomavam alguma atitude para verificar se o texto não fora produzido por um humano. São essas “atitudes” tomadas pelas docentes que chamo de “estratégias”. Para uma melhor fluidez da leitura desta seção, sugiro, antes, a observação atenta das Figuras 3, 4, e 5, que se encontram mais abaixo.

Das três professoras, apenas uma (informante C) notou que o texto do formulário era fruto de uma IA e, por esse motivo, optou por não deixar comentários sobre sua avaliação. De acordo com seu comentário (Figura 4), o texto possui um certo padrão – de linguagem – que, devido a experiências anteriores, fez com que ela pudesse reconhecer na redação do formulário um texto artificialmente produzido. Penso que esse padrão a que a informante C se refere seja equivalente a uma linguagem vazia e genérica observada por Carmo, Carmo e Melo (2022), que não apresenta muitas especificações de dados, como também notaram as participantes 1 e 4 do período de teste do preenchimento do formulário:

Participante 1: Há muitas repetições vazias. O tal estigma que as pessoas com doenças mentais enfrentam é citado muitas vezes, sem que se explique que estigma é esse e qual o efeito real que ele produz. É vazio falar “da

sociedade em que vivemos” sem dizer que sociedade é essa, já que existem muitas no mundo. Problemas de estigmatização são estruturais da sociedade e é preciso que se especifique de que sociedade se está falando para que seja possível apontar sua estrutura e discorrer sobre ela. Ademais, quais são os filmes e séries a que o autor se refere? Por que eu deveria acreditar que eles existem e retratam as pessoas com doenças mentais como ele diz que retratam, se ele não me dá nem um exemplo palpável e/ou verificável? Quais são os estereótipos prejudiciais a que o texto se refere? Por fim, num texto sobre saúde mental, seria importante que os alunos fossem capazes de refletir sobre o que, afinal, é considerado doença mental e por quê. Se essas se dão como doenças que não se encontram fisicamente alocadas nos sujeitos, são construções sociais e aí voltamos à discussão sobre de que sociedade falamos e por que foi acordado que, nela, determinados sujeitos deveriam ser considerados doentes, medicados e/ou institucionalizados, retirados do convívio coletivo. Se a proposta de intervenção do aluno é a educação e a conscientização, creio que um trabalho desse tipo deveria ter sido feito em sala de aula antes, de modo que o aluno fosse capaz de refletir de modo mais complexo sobre suas afirmações, demonstrando criticamente estar a par do assunto.

Participante 4: Considero esse texto politicamente correto. Apresenta a estrutura correta, há uma sequência lógica de ideias. Não apresenta, no entanto, riqueza de repertório linguístico, nem indícios de autoria. Arriscaria dizer que foi produzido por IA.

Como é possível observar a partir dos comentários dos participantes 1 e 4 e da informante C, a IA é eficaz em construir uma redação mais ou menos no padrão comumente esperado de um aluno do Ensino Médio – padrão ENEM –, mas falha na maneira como apresenta ideias e argumentos, pois, devido à característica vazia comentada por elas, não demonstra indícios de autoria ou de uma linguagem advinda do campo simbólico, como argumenta Galvão (2023); isto é, não apresenta indícios de criatividade, de uma aptidão imaginativa, intuitiva, sensível, categórica e, até mesmo, de uma linguagem inteligente, todos os quais seriam “atributos plásticos e sutis que emanam da alma humana” (Galvão, 2023, s/p). Como denomina Cope et al (2011a), com o uso da inteligência artificial, há o esvaziamento do “*thinking process*”²⁶.

Para Chomsky, Roberts e Watumull (2023), esse esvaziamento discursivo comentado pelas participantes é notado pela informante C, tem como causa as próprias configurações da IA. Segundo os autores, “o ChatGpt foi severamente restringido por seus programadores de contribuir com qualquer coisa nova para discussões controversas – isto é, importantes. Sacrificou a criatividade por uma espécie de amoralidade”²⁷. No caso da redação elaborada por essa tecnologia, devido ao fato de a temática solicitada tratar de estigmas relacionados à

²⁶ Tradução: processo de pensamento.

²⁷ Tradução minha: “*ChatGPT was crudely restricted by its programmers from contributing anything novel to controversial — that is, important — discussions. It sacrificed creativity for a kind of amorality*”.

doença mental na sociedade brasileira, podemos observar as restrições serem materializadas no conteúdo vago e sem especificidades presente no texto.

Desse modo, para que seja possível identificar tais elementos característicos de um texto produzido por uma IA, seria necessário uma leitura atenta. Ao mesmo tempo, por se valer de critérios tão subjetivos como “criatividade”, “intuição” e “sensibilidade”, ou até mesmo a própria experiência empírica, outras leituras atentas não necessariamente chegariam à mesma conclusão, a saber de que a redação não fora produzida por um humano, como no caso das informantes A e B (Figuras 3 e 4), que corrigiram o texto normalmente, e do participante 9 do período de teste, que afirmou: “O texto apresenta coerência e coesão. Desenvolve o tema apresentado e, de forma lógica, informa do que se trata”.

É interessante destacar que a informante C, inicialmente, não havia deixado nenhum comentário na parte da simulação de correção. Ela adicionou seus comentários somente depois de eu a questionar pessoalmente a esse respeito – na ocasião em que eu fui coletar os formulários, deparei-me com a professora na sala da coordenação e aproveitei para lhe dar mais detalhes sobre a minha pesquisa e lhe fazer algumas perguntas informalmente. A informante comentou que foi possível identificar a “linguagem” da IA devido a uma experiência em sala de aula, na qual, em um contexto de atividade de produção textual, um dos alunos pediu para o *ChatGPT* produzir um poema ao invés de ele mesmo o elaborar. De acordo com a professora, a situação foi marcante, pois ela tinha se impressionado com a qualidade do texto do estudante. No entanto, no momento da correção das demais produções da sala, a professora percebeu partes idênticas e/ou muito similares nos textos de outros alunos e, numa pesquisa rápida no Google, conseguiu identificar a fonte original do poema.

O que é possível inferir desse relato, que não consta nos dados gerados pelo instrumento de pesquisa, mas que foi considerado para agregar à discussão, é que, talvez, em um contexto real de produção textual em sala de aula, as outras informantes (A e B) poderiam ter identificado os indícios de uma linguagem da IA e, portanto, agido da mesma forma que a informante C. Isso porque acredito que o alto volume de textos a serem corrigidos e suas eventuais repetições pode tornar mais fácil a suspeita do professor. De qualquer forma, o que ficou evidente foi que, cientes de que a pesquisa tratava da temática de avaliação textual e tecnologia, as informantes A e B não manifestaram nos seus comentários e intervenções na redação nenhuma estratégia para lidar com a problemática da IA instaurada no formulário. Já a informante C, adotou a estratégia de recusar a correção. A observação das simulações de correção de redação também permitiu concluir que nenhuma atividade de pesquisa ou de

verificação de plágio foi conduzida pelas professoras, dado que não há menção à adoção desse procedimento na seção de comentários.

A propósito, os comentários feitos pelas informantes que corrigiram a redação se enquadram na tipologia de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa. Na primeira ocasião – correção indicativa –, percebemos em ambas as correções (Figuras 3 e 4) marcações em formato de círculo, parênteses, setas e inserção de números. Já no segundo caso – correção resolutiva –, percebemos a informante B suprimindo o termo “onde” e substituindo-o por “na qual” (linha 1, primeiro parágrafo), e a informante A sugerindo a inversão de parágrafos (2º§ e 3º§) com o uso de setas e adicionando a letra “m” à palavra “associa” (linha 6, segundo parágrafo), para deixá-la no plural. O terceiro caso se manifesta devido ao espaço deixado no formulário que induzia as informantes a preencherem-no com comentários sobre o texto corrigido.

Essas características e estratégias adotadas me levaram a concluir que a correção das professoras foi pautada no erro. Pude observar uma certa intensidade nas recomendações de adequação textual de acordo com a norma culta e poucos comentários sobre a progressão lógica-argumentativa e a defesa de um ponto de vista, por exemplo. Talvez seja possível admitir que esse foco nas inadequações do texto pode ter sido um outro motivo pelo qual as professoras não notaram que o texto foi escrito por uma inteligência artificial, pois, ao se esforçarem para observar o que é desviante em termos gramaticais e de organização textual, podem ter deixado de se atentar para o aspecto vazio do texto, comentado anteriormente. Ou ainda, mesmo que percebendo esse aspecto, como no comentário “senti falta de você descrever e exemplificar estes estigmas [sobre a saúde mental]”, da informante A, as professoras assumiram que essa falta de especificidade no texto se deve, possivelmente, ao pouco desenvolvimento de repertório linguístico e cultural do estudante fictício que produzira a redação que constava no formulário.

O que quero dizer com esse comentário não é que todo professor de Língua Portuguesa deve estar apto a identificar se um texto foi ou não produzido por uma IA. De fato, essa não é uma tarefa nada simples. No entanto, penso que, se a concepção de avaliação textual das professoras materializada nas intervenções feitas por elas na folha do formulário não fosse a que se pauta no erro, mas uma que enfocasse a avaliação textual como um processo, talvez, as estratégias adotadas seriam outras, que, inclusive, mostrar-se-iam mais pertinentes em relação às questões de plágio e autoria instauradas pelo uso do *ChatGPT*.

Figura 2: Simulação de correção da informante A

I) Simulação de correção

Leia a redação a seguir e faça uma avaliação detalhada, seguindo os padrões que você utiliza na correção de redações de seus alunos. Fique à vontade para escrever em qualquer parte da folha, inclusive do texto.

O Estigma Associado à Doença Mental na Sociedade Brasileira

Vivemos em uma sociedade onde a estigmatização da doença mental persiste, contribuindo para o sofrimento silencioso de muitos. Este ensaio busca explorar essa realidade, defendendo a necessidade urgente de transformação nas percepções sociais. É inegável que a estigmatização prejudica a busca por ajuda e perpetua o ciclo do desconhecimento.

Pesquisas recentes indicam que a maioria dos brasileiros ainda associa a doença mental a estigmas negativos, evidenciando a falta de informação sobre o assunto. Além disso, a mídia, muitas vezes, retrata de maneira distorcida casos de transtornos mentais, reforçando preconceitos em vez de promover a compreensão. Em filmes e séries, personagens com doenças mentais frequentemente são estigmatizados, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais.

A desinformação e a estigmatização têm sérias consequências, como o adiamento do tratamento e a marginalização dos afetados. Propõe-se, portanto, uma intervenção educacional abrangente. Instituições de ensino, meios de comunicação e organizações de saúde devem colaborar para desmistificar a doença mental, promovendo campanhas de conscientização e fornecendo informações precisas. A educação, desde a infância, destacando a normalidade da busca por ajuda, é crucial para eliminar o estigma a longo prazo.

Ao final, a superação do estigma em relação à doença mental é uma responsabilidade coletiva. A sociedade, por meio da educação e conscientização, pode ser a chave para transformar atitudes e promover um ambiente mais acolhedor para aqueles que enfrentam desafios de saúde mental.

Comentários específicos sobre a redação de acordo com as estratégias que você utiliza. Sinta-se à vontade para copiar trechos que queira citar a fim de fazer alguma observação:

- Você repetiu muito a palavra estigmatização e outras como estigma, estigmatizado.

- Faltou de você descrever e exemplificar estes estigmas.

- Invertendo os 2 últimos parágrafos. Deixando a proposta de intervenção para o último parágrafo.

- Cuidado com os vírgulas!

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Figura 3: Simulação de correção da informante B

I) Simulação de correção

Leia a redação a seguir e faça uma avaliação detalhada, seguindo os padrões que você utiliza na correção de redações de seus alunos. Fique à vontade para escrever em qualquer parte da folha, inclusive do texto.

O Estigma Associado à Doença Mental na Sociedade Brasileira apenas a 1^a letra do título em maiúscula.

Vivemos em uma sociedade onde a estigmatização da doença mental persiste, contribuindo para o sofrimento silencioso de muitos. Este ensaio busca explorar essa realidade, defendendo a necessidade urgente de transformação nas percepções sociais. É inegável que a estigmatização prejudica a busca por ajuda e perpetua o ciclo do desconhecimento.

(Pesquisas recentes indicam que a maioria dos brasileiros) ainda associa a doença mental a estigmas negativos, evidenciando a falta de informação sobre o assunto. Além disso, a mídia muitas vezes retrata de maneira distorcida casos de transtornos mentais, reforçando preconceitos em vez de promover a compreensão. Em filmes e séries, personagens com doenças mentais frequentemente são estigmatizados, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais.

A desinformação e a estigmatização têm sérias consequências, como o adiamento do tratamento e a marginalização dos afetados. Propõe-se, portanto, uma intervenção educacional abrangente. Instituições de ensino, meios de comunicação e organizações de saúde devem colaborar para desmistificar a doença mental, promovendo campanhas de conscientização e fornecendo informações precisas. A educação desde a infância, destacando a normalidade da busca por ajuda, é crucial para eliminar o estigma a longo prazo.

Ao final, a superação do estigma em relação à doença mental é uma responsabilidade coletiva. A sociedade, por meio da educação e conscientização, pode ser a chave para transformar atitudes e promover um ambiente mais acolhedor para aqueles que enfrentam desafios de saúde mental.

Comentários específicos sobre a redação de acordo com as estratégias que você utiliza. Sinta-se à vontade para copiar trechos que queira citar a fim de fazer alguma observação:

1. repetição da mesma palavra use sinônimos.
- 2 - qual a fonte da informação?
- 3 - Proposta de Intervenção modelo ENEM no 2º parágrafo argumentativo da dissertação é adequado?
- 4 - Que padrões seguir para o desenvolvimento da Dissertação argumentativa? Enem? UFMS? Outra?

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Figura 4: Simulação de correção da informante C

I) Simulação de correção

Leia a redação a seguir e faça uma avaliação detalhada, seguindo os padrões que você utiliza na correção de redações de seus alunos. Fique à vontade para escrever em qualquer parte da folha, inclusive do texto.

O Estigma Associado à Doença Mental na Sociedade Brasileira

Vivemos em uma sociedade onde a estigmatização da doença mental persiste, contribuindo para o sofrimento silencioso de muitos. Este ensaio busca explorar essa realidade, defendendo a necessidade urgente de transformação nas percepções sociais. É inegável que a estigmatização prejudica a busca por ajuda e perpetua o ciclo do desconhecimento.

Pesquisas recentes indicam que a maioria dos brasileiros ainda associa a doença mental a estigmas negativos, evidenciando a falta de informação sobre o assunto. Além disso, a mídia muitas vezes retrata de maneira distorcida casos de transtornos mentais, reforçando preconceitos em vez de promover a compreensão. Em filmes e séries, personagens com doenças mentais frequentemente são estigmatizados, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais.

A desinformação e a estigmatização têm sérias consequências, como o adiamento do tratamento e a marginalização dos afetados. Propõe-se, portanto, uma intervenção educacional abrangente. Instituições de ensino, meios de comunicação e organizações de saúde devem colaborar para desmistificar a doença mental, promovendo campanhas de conscientização e fornecendo informações precisas. A educação desde a infância, destacando a normalidade da busca por ajuda, é crucial para eliminar o estigma a longo prazo.

Ao final, a superação do estigma em relação à doença mental é uma responsabilidade coletiva. A sociedade, por meio da educação e conscientização, pode ser a chave para transformar atitudes e promover um ambiente mais acolhedor para aqueles que enfrentam desafios de saúde mental.

Comentários específicos sobre a redação de acordo com as estratégias que você utiliza. Sinta-se à vontade para copiar trechos que queira citar a fim de fazer alguma observação:

Por perceber que se trata de um texto feito por IA, escolho não corrigir. Percebi, pois há um certo padrão, visto que, outrora, em pesquisas e experiências, pude notar tal padrão.

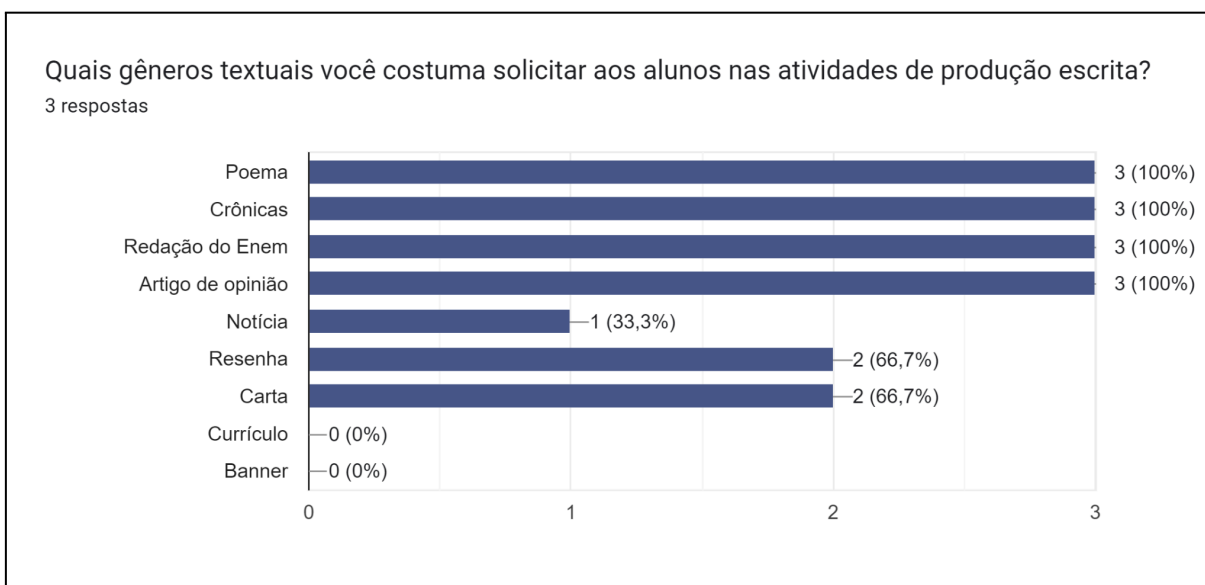
Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

3.3 Análise das respostas das informantes

Na parte “III” do formulário, a que se encontra em seguida da simulação de correção, intitulada “Perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa”, as respostas registradas mostraram que todas as professoras informantes (100%) caracterizam o desenvolvimento de atividades que façam os alunos produzirem textos como “extremamente importantes”. Já em relação à pergunta que questionava a frequência com que elas aplicam atividades de produção textual em suas aulas de Língua Portuguesa, duas delas (66,7%, informantes B e C) responderam ser “com muita frequência”, e uma (33,3%, informante A), “frequentemente”. Essas respostas evidenciam a possibilidade de as informantes acreditarem que a disciplina de Língua Portuguesa na escola seja um lugar privilegiado para o desenvolvimento da escrita e do enfoque no texto como objeto de trabalho.

Quando interrogadas sobre os gêneros textuais mais utilizados em atividades de produção de escrita, as professoras demonstraram certa diversidade em seu repertório, uma vez que trabalham com a produção de textos de diferentes tipologias, como a narrativa (poemas e crônicas), argumentativa (redação do enem, artigo de opinião, resenha) e informativa (notícia e carta). É possível observar os gêneros mais utilizados por elas no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Gêneros textuais mais solicitados pelas professoras aos alunos



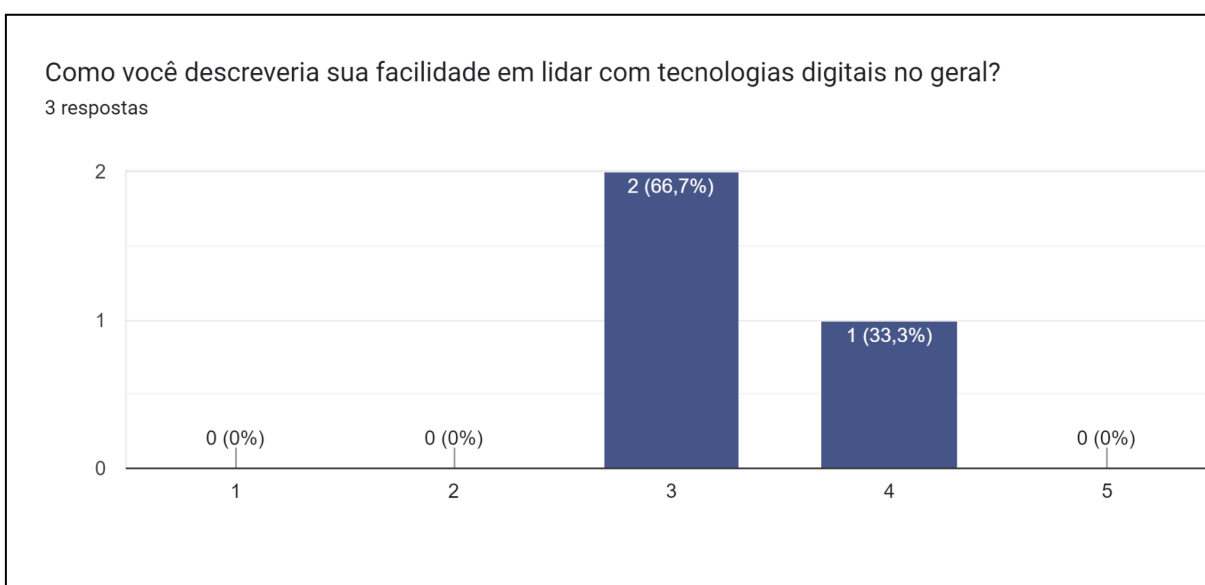
Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Já em relação à parte “IV” do formulário, que abarcava perguntas sobre tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa, em uma escala de um (1 = nenhuma facilidade) a

cinco (5 = muita facilidade), duas professoras (66,7%, informantes A e C) descreveram sua facilidade em lidar com tecnologias digitais como três (3), e uma (33,3% informante B) descreveu como quatro (4), como podemos observar no Gráfico 3.

Apesar de uma certa facilidade ser evidenciada no manuseio de tecnologias digitais, observei nas respostas pouca frequência de sua utilização em contexto de correção e avaliação das produções textuais escritas pelos estudantes. Duas das participantes (66,7%, informantes A e B) nunca utilizam as tecnologias nessas situações, e a informante C (que representa 33,3%) faz uso ocasional do *Google* ou do *ChatGPT*, mas somente em caso de suspeita de plágio.

Gráfico 3: Facilidade em lidar com tecnologia digitais



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Sobre permitirem ou não que seus alunos utilizem tecnologias digitais (ex: corretores ortográficos, revisores sintáticos, *softwares* e ambientes virtuais de escrita etc.) durante as produções textuais, todas as informantes (100%) declararam nunca autorizar. Nessas respostas podemos ter o indício de uma outra estratégia, explico: se, como venho questionando desde a seção de introdução deste trabalho, o *ChatGPT* traz para o processo avaliativo da escrita algumas problemáticas, uma possível ação a ser conduzida pelas professoras é restringir totalmente os recursos digitais no momento da produção textual, para que, dessa forma, esteja garantido que os alunos escrevam por si mesmos e fazendo uso dos recursos que, internamente, possuem.

Ao meu ver, essa estratégia soa radical e pouco significativa. Ao passo que resolve o problema da autoria e plágio que pode ser intensificado pelo uso do *ChatGPT*, por exemplo,

esse tipo de restrição total deixa de considerar as práticas sociais que envolvem a escrita que perpassam pelo *online* e que são, inclusive, extensamente utilizadas pelos estudantes atualmente – é fato que, com o advento da internet e dos *smartphones*, o principal meio de comunicação da juventude se tornou o digital. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a estratégia mencionada poderia “arrancar o mal pela raiz” e “resolver” o problema, restringiria as escolhas do professor, que deixaria de se orientar pelas práticas de escrita situadas na vida cotidiana dos estudantes, as quais perpassam pela cultura digital (BUZATO, 2010a; 2010b). Além disso, se a disciplina de Língua Portuguesa se pretende um espaço para desenvolver as capacidades discursivas dos alunos, ela deveria ser também um ambiente que reflete sobre usos conscientes, críticos e em favor da melhor expressão dos alunos por meio da escrita, mesmo que esta se dê *online*.

Curiosamente, todas as informantes desta pesquisa concordam com a afirmação “as tecnologias digitais devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, sendo que a informante C e A concordam totalmente e a B, parcialmente. O que entendo dessa sequência de respostas, que pode soar contraditória, é que, para essas educadoras linguísticas, as tecnologias devem ser integradas nas aulas de Língua Portuguesa, com exceção do processo avaliativo da escrita. Ou que devem ser integradas em outras partes que envolvam a disciplina e digam respeito à sua prática enquanto professoras, como fazendo uso do *datashow*, da lousa interativa, do computador etc. Dessa forma, essas possibilidades de interpretação apontam para uma perspectiva que prevê o uso de tecnologias ligadas às atividades do professor no processo de aprendizagem, e não dos alunos (Alsuhailani, 2019). Isto é, evidencia-se o possível entendimento de que professores, aos poucos, fazem uso dos recursos digitais em seu trabalho, mas ainda têm dificuldades de integralizar as tecnologias nas atividades desenvolvidas por seus alunos, de modo que permitam o desenvolvimento de sua agência. Essa ideia é confirmada pelas respostas dadas à pergunta “Você permite que os alunos utilizem tecnologias digitais (Ex: corretores ortográficos, revisores sintáticos, softwares e ambientes virtuais de escrita etc.) durante as produções textuais?”, comentada há pouco.

Sobre essa questão, Monte Mor (2017, p. 271) afirma que é possível

[...] inferir que, ao longo dos anos, vem ampliando-se a familiaridade de professores com a tecnologia digital e com o desenho de práticas pedagógicas que integram o conceito epistemológico digital. Ou que vem reduzindo-se o grau de incerteza quanto à integração do mundo digital na aprendizagem escolar. Ou que, pouco a pouco, e cada vez mais, o professor se reconhece nessas tecnologias digitais [...].

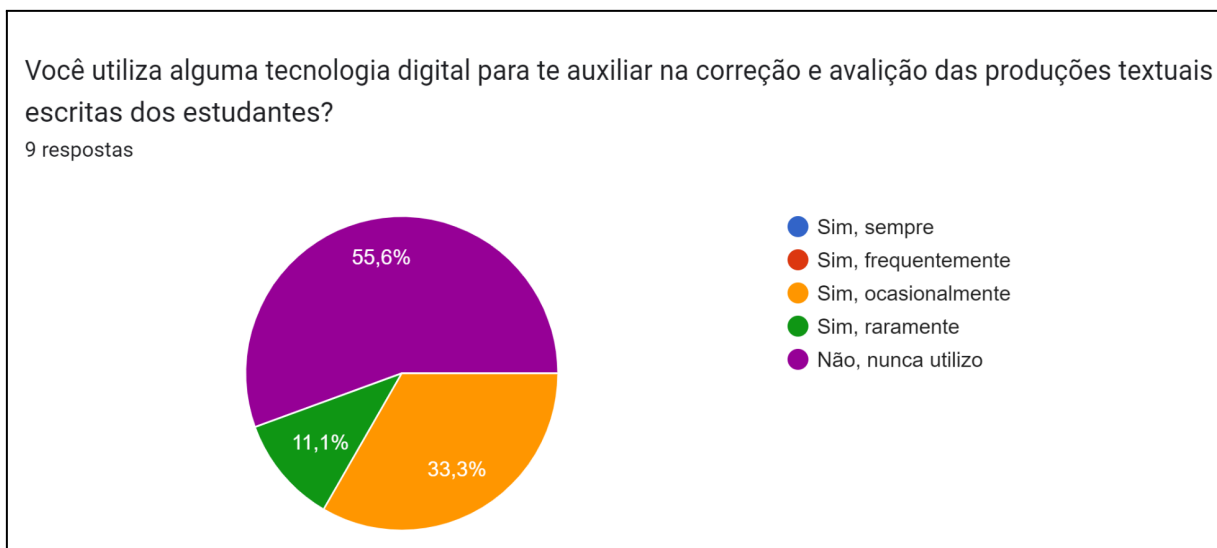
A redução da incerteza de que fala a autora é evidenciada nas respostas das informantes sobre a aceitação positiva da integralização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa – todas concordam –, ao mesmo tempo que se mostra incompleta, visto que as professoras não permitem o uso de tecnologias durante as produções textuais de seus alunos. Bem como a apropriação “de práticas pedagógicas que integram o conceito epistemológico digital” (Monte Mor, 2017, p. 271) é demonstrada por parte da informante C que, quando da suspeita de plágio, utiliza como ferramentas para auxiliá-la o *Google* e o *ChatGPT*. Essas afirmações vão na mesma direção dos achados feitos por Alsuhaibani (2019, p. 724) em sua revisão bibliográfica sobre a temática de crenças docentes sobre aprendizagem de línguas mediada por computador. O autor afirma: “Apesar destas crenças positivas sobre a tecnologia, os professores ainda estão mais inclinados a manter crenças centradas no professor, em vez de centradas no aluno, sobre o ensino e a aprendizagem”²⁸.

A gradação da integralização do digital nas práticas pedagógicas comentada por Monte Mor (2017) pode ser melhor visualizada nas respostas dos participantes do período de teste do formulário (nove ao todo). Compartilho esses dados aqui para melhor exemplificação do que foi comentado e também para “driblar”, de certo modo, uma das limitações desta pesquisa, a saber, seu pequeno número de informantes (apenas três).

Abaixo, disponho os Gráfico 4 e 5, seguidos um do outro:

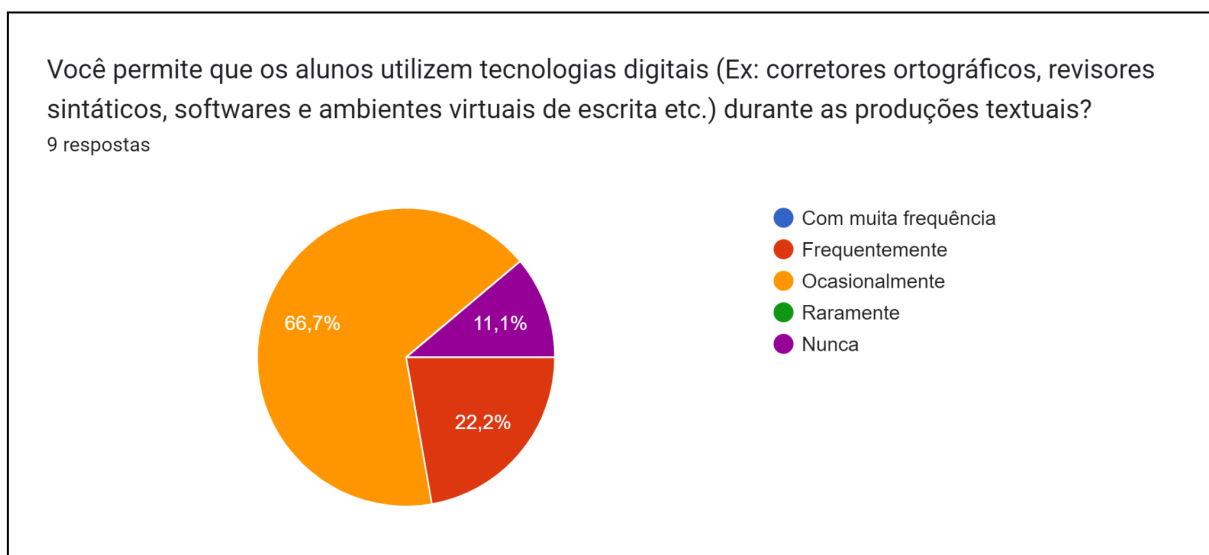
²⁸ Tradução minha: “*In spite of these positive beliefs about technology, teachers are still more inclined to hold teacher-centered rather than student-centered beliefs about teaching and learning*”.

Gráfico 4: Uso de tecnologias digitais por parte das professoras – respostas do período de teste



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Gráfico 5: Uso de tecnologias digitais por parte dos estudantes – respostas do período de teste



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Adiante, na parte V e última do formulário, nomeada “perguntas sobre o uso de IA no contexto de produção textual”, pude observar um pouco mais detalhadamente a opinião das informantes sobre o *ChatGPT* e identificar mais estratégias utilizadas por elas.

Sobre a pergunta “antes da popularização das IAs e do *ChatGPT*, seus alunos costumavam plagiar textos da internet nas atividades de produção textual escrita?”, as informantes A e C (66,7%) afirmaram que o plágio ocorria ocasionalmente e a informante B (33,3%), frequentemente. Para lidar com esse problema, as professoras informaram diferentes estratégias, como pode ser observado no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Se seus alunos plagiavam textos, como você lidava com esse problema? – respostas

| Pergunta do formulário: Se seus alunos plagiavam textos, como você lidava com esse problema? | |
|--|--|
| Resposta da Informante A | “Zerava a produção e estipulava uma segunda chance valendo menos nota”. |
| Resposta da Informante B | “Em textos suspeitos, eu fazia uma busca no Google e, constando plágio, zerava a nota do aluno”. |
| Resposta da Informante C | “Eu sinalizava o plágio, apontava o site utilizado e desconsiderava a nota. Oferecia uma segunda oportunidade de escrita autoral”. |

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Nessas respostas, podemos observar algumas estratégias adotadas pelas professoras, que, apesar de antecederem a época da criação da IA, davam conta do mesmo problema evidenciado por ela: o plágio. A primeira delas se refere à atribuição de nota às produções textuais dos estudantes. Todas as informantes da pesquisa interferem ou zerando (informantes A e B) ou desconsiderando (informante C) o texto apresentado pelo aluno, quando detectam a presença de plágio. Outra estratégia percebida (informantes A e C) foi a de possibilitar uma segunda chance de produção textual. Há casos (informante B) em que a nota do aluno é zerada pela professora, sem que se conceda ao aluno permissão para refazer a atividade de escrita. A terceira e última atitude evidenciada nas respostas é a de pesquisa a respeito da possibilidade de plágio. As informantes B e C informaram que investigam na internet, mas não apresentaram muitos detalhes sobre o modo como se dá esse procedimento.

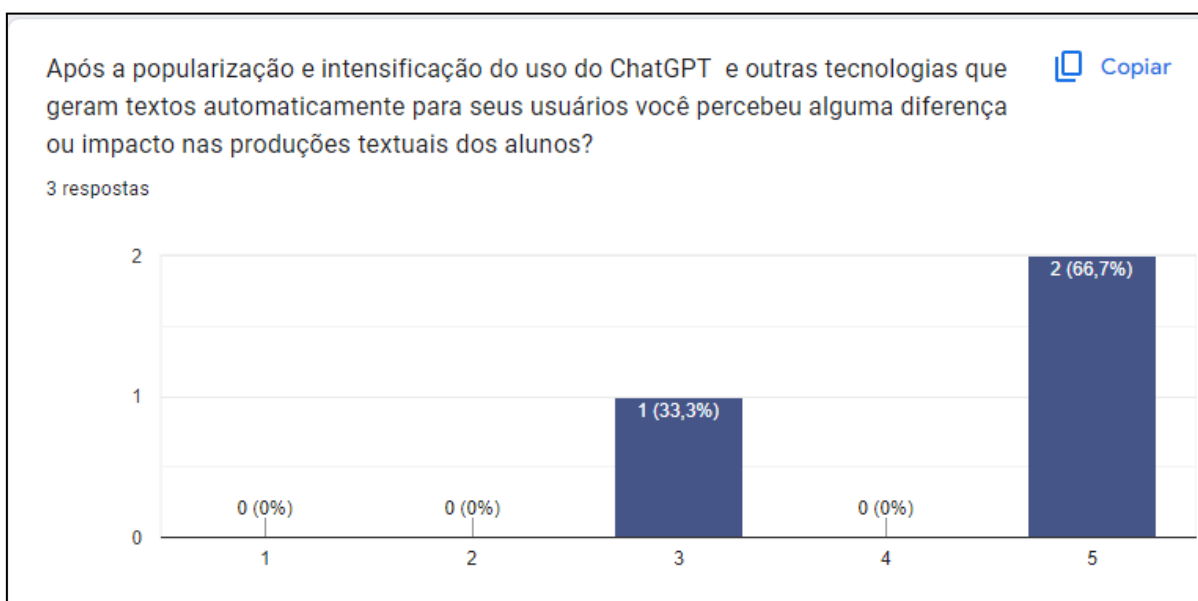
Essas respostas são importantes, pois conduzem à refutação do que eu havia concluído na seção de análise do simulado de correção. O que eu percebera anteriormente fora a ausência de estratégias no momento da avaliação do texto presente no formulário por parte das informantes A e B. No entanto, o que consto aqui é que essas professoras possuem, sim, estratégias para lidar com problemas como o plágio identificados no momento da avaliação textual e que sabem identificar quando um texto não é de autoria de seus alunos. A questão levantada pelo formulário proposto por mim foi que o texto presente no instrumento de pesquisa não fora produzido por nenhum dos alunos das professoras que o responderam, o que me leva a concluir que o movimento de suspeita do texto é mais assertivo em contextos educacionais reais, como comentado. As professoras conhecem seus estudantes e, portanto, também conhecem, mesmo que minimamente, seu repertório linguístico, ou, intuitivamente, sabem que qualidade esperar dos textos de seus alunos, devido a uma série de fatores, sendo um deles a experiência docente, que, neste caso, aproxima-se à uma década – mais de 8 anos. No caso da informante C, ela só percebeu que a redação foi escrita por uma IA devido a uma experiência educativa real e recente, vivida por ela, que a surpreendeu. Ou seja, novamente,

temos um contexto exterior ao da simulação e factual como fator determinante das estratégias adotadas pela professora, o que confirma as afirmações anteriores.

Ademais, é importante destacar novamente que o problema do plágio no contexto de avaliação textual não é novo. Pelo contrário, como evidenciam as respostas das informantes, ele já existia antes das IAs serem criadas. O que nos interessa saber nesta pesquisa é como e se as professoras perceberam a interferência da popularização dessa tecnologia na produção dos alunos. É o que a próxima pergunta do formulário buscou averiguar.

A pergunta seguinte solicitava que as professoras informassem em um grau de intensidade de um (1) a cinco (5), sendo 1 equivalente a “não percebi nenhuma diferença” e 5 a “percebi muita diferença”, de acordo com sua percepção, as possíveis diferenças ou impactos nas produções textuais dos alunos após a popularização e intensificação do uso do *ChatGPT* e outras tecnologias que geram textos automaticamente para seus usuários. As respostas podem ser observadas no Gráfico 10:

Gráfico 6: Percepção de impacto nas produções textuais após a popularização das IAs



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Se considerarmos que o nível três (3) de intensidade desta pergunta já aponta para algum tipo de interferência, logo, por meio das respostas das professoras, podemos dizer que houve um impacto ou diferença nas produções textuais dos alunos após a popularização do *ChatGPT*. As informantes A e B (66,7%) perceberam muita diferença (opção 5) e a informante C selecionou a opção três (3), que indicaria um nível razoável de impacto na escrita dos estudantes. Esse detalhamento pode nos levar à afirmação de que não apenas

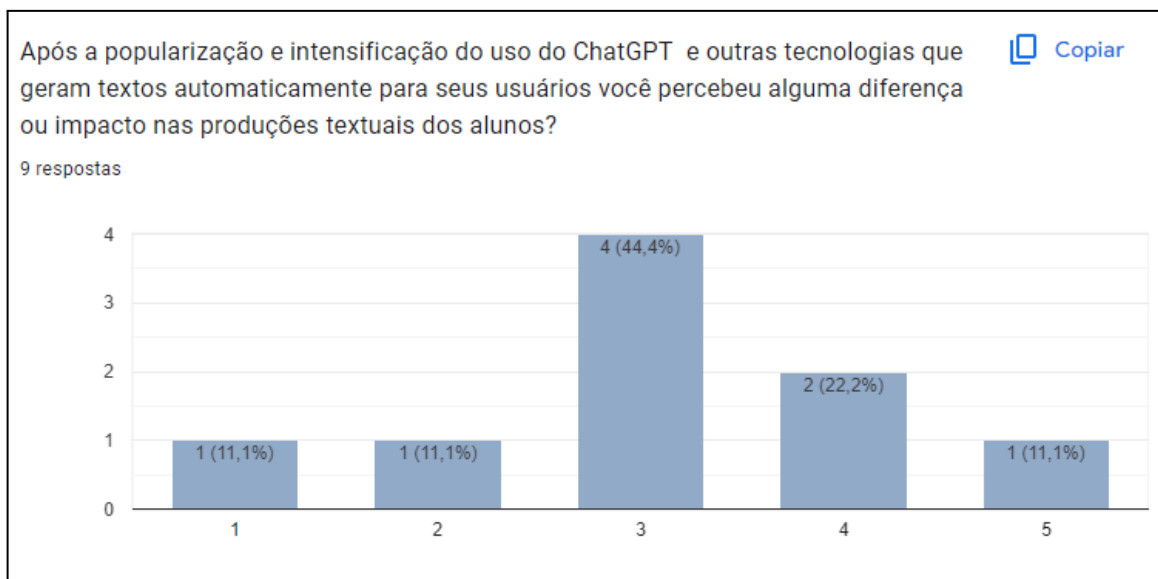
houve alterações nas produções dos alunos, como também uma possível intensificação dos casos de plágio, seja em recorrência ou em quantidade.

É interessante perceber também que as duas professoras que nesta última pergunta responderam perceber muita interferência no texto dos estudantes foram as mesmas informantes que na simulação de correção da redação não fizeram nenhum apontamento em seus comentários do formulário suspeitando que a autoria do texto apresentado fosse de uma IA. Já a informante C, que indicou em sua resposta um nível razoável de interferência, foi capaz de notar que a redação do início do formulário fora elaborada por uma IA. Talvez esse resultado seja explicado pela experiência individual das informantes e pela ocorrência da presença de textos gerados pela *ChatGPT* nas salas de aula em que trabalham. Podemos supor que esse casos são recorrentes nas turmas das informantes A e B e menos recorrentes nas turmas da informante C.

Além disso, pela maneira como a informante C me relatou sua experiência descobrindo plágio no dia em que coletei o formulário na sala da coordenação da Escola E, pareceu-me que aquela fora a primeira vez que ela passava por uma situação do tipo, envolvendo o uso de IA por parte de um aluno, ou que, ao menos, era a primeira vez que ela notava que algo assim acontecera. Acredito que isso poderia justificar sua resposta.

Outra questão a ser comentada sobre os resultados apresentados no Gráfico 6 é a não possibilidade de aferir se o impacto percebido pelas informantes é positivo ou negativo. Os dados apresentados até agora não permitem concluir qual o juízo de valor que as professoras fazem sobre essa situação. No entanto, já respondem à principal pergunta desta pesquisa, deixando claro que as professoras percebem interferência das IAs nas produções textuais de seus alunos. Mesmo assim, vale ressaltar que as respostas coletadas dizem respeito a uma parcela da realidade de uma escola de Campo Grande (MS), visto que, das cinco professoras de Língua Portuguesa da escola em questão, apenas três optaram por responder ao formulário. Ou seja, essas afirmações se referem a uma realidade específica e bastante demarcada. Por outro lado, os resultados do período de teste do formulário, que reúnem respostas de professores de diferentes contextos, vão na mesma direção dos achados desta pesquisa. No Gráfico 7 é possível observar melhor essa questão:

Gráfico 7: Percepção de impacto nas produções textuais após a popularização das IAs – respostas do período de teste



Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Considerando, novamente, o nível três (3) como um valor razoável de interferência da popularização do *ChatGPT*, 77,7% dos participantes (7 dos 9) do período teste percebem algum impacto na produção textual dos alunos, e 22,2% (2 dos 9), nenhum ou pouco impacto.

Seguindo as perguntas do formulário, a questão subsequente solicitava que as informantes, caso tivessem observado alguma diferença na produção de seus estudantes, citassem algumas dessas diferenças. No Quadro 4, abaixo, elenco as respostas dadas por elas:

Quadro 4: Mudanças encontradas nos textos dos alunos após popularização do *ChatGPT*

| Pergunta do formulário: Se observou diferenças, cite algumas | |
|--|--|
| Resposta da Informante A | “Inúmeras cópias, textos parecidos estruturalmente e produção incompatível com a competência de escrita do estudante”. |
| Resposta da Informante B | “Textos fora do arcabouço ‘normal’ de palavras do uso dos alunos; uma ‘bricolagem’ de partes de textos ‘colados’ um ao outro”. |
| Resposta da Informante C | “Em produções textuais que começam numa aula e terminam em outro dia, já observei textos que notadamente não foram escritos por alunos”. |

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Essas respostas confirmam novamente uma das premissas comentadas anteriormente, a de que, em um contexto real de aprendizagem e com um volume maior de textos a serem corrigidos, o movimento de suspeita do uso de IAs durante a leitura por parte das professoras seria mais propício de se realizar. Os trechos das respostas “inúmeras cópias, textos parecidos [...]” (informante A); “uma ‘bricolagem’ de partes de textos ‘colados’ um ao outros” (informante B) e “produções textuais” (informante C), que, inclusive, encontram-se todos no

plural, indicando um número significativo de correções e repetições de problemas parecidos, o que evidencia o que afirmei anteriormente.

Outra questão que se confirma a partir desses comentários se refere ao papel das percepções pessoais das professoras e o nível de conhecimento que elas possuem sobre os seus estudantes e, em consequência, sobre o seu desenvolvimento linguístico. Ao que apontam as respostas, esse saber influencia diretamente as decisões tomadas pelas informantes em relação à identificação ou não da escrita feita por IA nos textos de seus alunos e se configura como um aliado no momento das observações e avaliação das produções textuais.

Além dessas confirmações, pude observar também estratégias desenvolvidas por uma das professoras. Na resposta da informante C, o trecho “em produções textuais que começam numa aula e terminam em outro dia [...]”, indicaria uma possível estratégia para evitar o contato dos alunos com as tecnologias digitais, fazendo-os produzir os textos para avaliação durante uma única aula.

Outras estratégias podem ser observadas no Quadro 5, abaixo, que contém as respostas à pergunta seguinte do formulário.

Quadro 5: Estratégias para enfrentar e evitar textos produzidos por IA

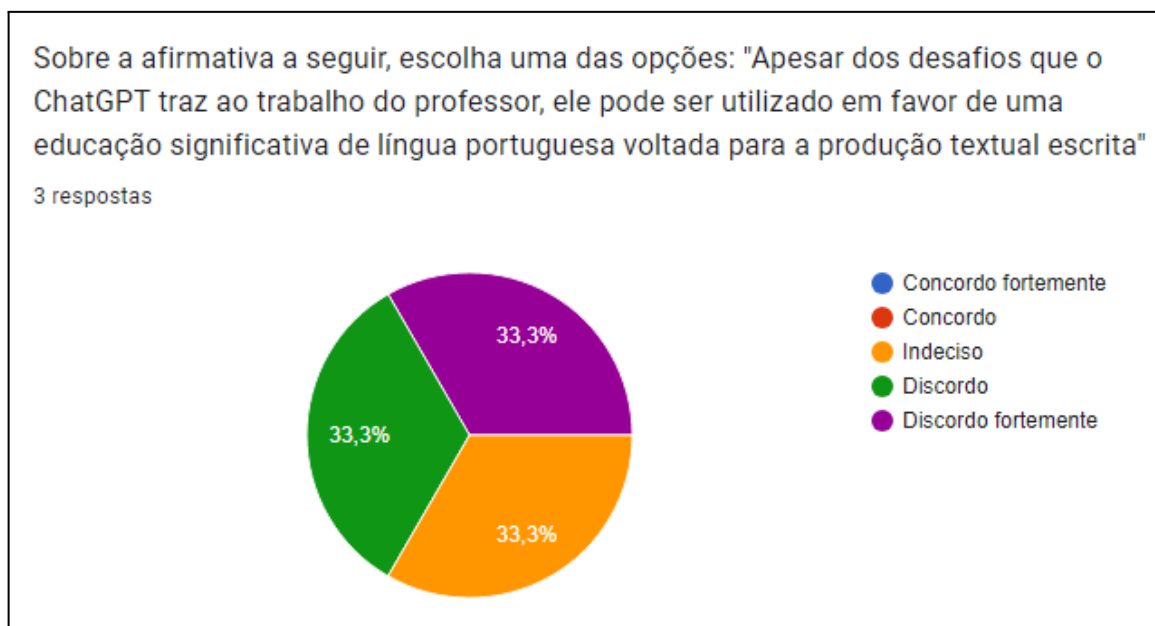
| Pergunta do formulário: Caso você identificasse ou desconfiasse que o texto escrito de seu aluno foi produzido por uma IA, quais estratégias você utilizaria para enfrentar e evitar essa situação? | |
|---|--|
| Resposta da Informante A | “Zerar a avaliação de produção textual. Nossa estratégia no momento é colocar o celular dos estudantes na prateleira da lousa durante a produção de textos”. |
| Resposta da Informante B | “Cancelaria a nota do aluno”. |
| Resposta da Informante C | “Primeiramente, pergunto ao aluno, ouço a resposta e observo a reação dele. Depois, converso de forma a conscientizá-lo sobre a importância da escrita autoral”. |

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

Sobre isso, observei diferentes atitudes tomadas pelas professoras. A informante C, nessa situação, priorizaria o diálogo individual como forma de enfrentar o problema e, em seguida, para evitar que ocorresse novamente, priorizaria a conscientização sobre a escrita autoral. A informante B cancelaria a nota do aluno, sem adotar nenhuma outra atitude que prevenisse a recorrência do problema. Por fim, a informante A avaliaria o aluno com a nota mais baixa, como atitude de enfrentamento, e colocaria os celulares dos alunos na prateleira da lousa durante os momentos dedicados à produção textual para evitar o problema.

Dessas atitudes pedagógicas descritas nas respostas pelas informantes, nenhuma delas tem como alvo o coletivo ou uma ação que envolva uma discussão com o restante da turma, como responderam os participante 1 e 3 do período de teste: “Propor discussões em sala sobre as afirmações feitas pela IA, transformando-as em objeto de estudo que, por sua vez, poderiam gerar outra produção textual, crítica” e “Tentaria letrá-los para aproveitarem melhor a plataforma e usarem com mais sabedoria”. Todas as estratégias informadas pelas professoras são particulares e individuais, o que, para mim, aponta, novamente, para uma concepção de avaliação pautada no erro, de forma a reprimir o que é desviante e esperar que os alunos, por si só, melhorem. Essa repressão está presente nas respostas a partir da indicação de cancelamento da nota, sem que se dê aos oportunidade de reescrita, a qual não foi mencionada por nenhuma das informantes, o que difere do que foi comentado por elas no que se referia a situações de plágio anteriores à popularização das IAs. Parece-me que, quando o plágio é feito por meio do uso da tecnologia, a “punição” para alunos parece um pouco mais rigorosa.

Além disso, acredito que a ausência de uma discussão coletiva crítica como parte das estratégias a serem adotadas por parte das informantes denunciaria, também, um olhar pessimista sobre o *ChatGPT*, entendendo-o não como uma ferramenta que está para ser usada a favor do usuário, que poderiam ser as próprias informantes, mas como um obstáculo no seu trabalho como professoras, que as deixa sem perspectivas para um trabalho pedagógico que leve os estudantes a refletirem. Essa afirmação é confirmada nas respostas dadas pelas professoras à pergunta seguinte, ilustrada no Gráfico 8. Nesse gráfico, podemos perceber a dificuldade das próprias informantes em vislumbrar um trabalho com resultados significativos de aprendizagem para os estudantes que façam uso da inteligência artificial: informante A discorda; informante B discorda fortemente; e informante C se encontra indecisa:

Gráfico 8: Possibilidade do uso do *ChatGPT* em favor de uma educação linguística significativa

Fonte: Respostas ao formulário elaborado pelo autor

A penúltima questão do formulário tinha como pergunta: “A IA consegue avaliar automaticamente as produções textuais escritas dos alunos. Como você avalia esse fato?”. A resposta deveria ser novamente informada em uma de intensidade de um (1 = avalio de maneira muito negativa) a cinco (5 = avalio de maneira muito positiva). As informantes A e C (66,7%) preencheram o nível 3, indicando uma certa indecisão sobre a afirmativa, e a informante B preencheu o nível 1. Em seguida, o formulário solicitava que cada uma das informantes justificasse sua resposta, o que podemos verificar no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6: Justificativa

| Pergunta do formulário: Justifique sua resposta | |
|---|--|
| Resposta da Informante A | “Jamais será um ser humano lendo, refletindo e se emocionando com a produção de outro ser humano”. |
| Resposta da Informante B | “Texto é construção de identidade do aluno. Cada um deve esforçar-se para desenvolver a escrita de acordo com seu <i>background</i> de vida, não em IA”. |
| Resposta da Informante C | “Penso que a IA nunca conseguirá avaliar completamente um texto com todas as suas nuances como um humano”. |

Fonte: Respostas do formulário elaborado pelo autor

Apesar de o formulário ter como foco principal coletar dados sobre a leitura de professoras no que diz respeito à interferência do *ChatGPT* especificamente na produção escrita de seus alunos, penso que as respostas a essas duas últimas perguntas foram importantes para a pesquisa. Questionar as professoras sobre como elas avaliam a possibilidade de uma IA conduzir o “mesmo” trabalho de correção que elas revelaria

percepções importantes que as informantes carregam consigo sobre essa tecnologia, mostrando, inclusive, qual o juízo de valor aferido por elas a esse respeito, o que não fora possível observar nas respostas às questões anteriores.

Ademais, essa pergunta se refere à maneira como a IA **processa** os textos. Desse modo, se nas respostas sobre essa questão há a presença de uma perspectiva pessimista, por exemplo, como em “jamais será um ser humano lendo [...]” (informante A) e “penso que a IA nunca conseguirá avaliar completamente um texto [...]” (informante C), acredito que essa opinião das informantes se estenderia também sobre a maneira como a IA **produz** textos. Em respostas anteriores, elas afirmaram que uma redação feita por IA pode ser caracterizada como “uma ‘bricolagem’ de partes de textos ‘colados’ um ao outro” (informante B) ou como “textos parecidos estruturalmente” (informante A). As afirmações revelariam a atribuição de um traço negativo à tecnologia, que não alcançaria o potencial humano.

Essa visão negativa poderia ter como causa a antropomorfização da IA, defendida por Buzato (2023). Apesar de, nas respostas que constam no Quadro 6, as informantes evidenciarem o diferencial humano o qual a tecnologia não é capaz de alcançar, o que fica implícito é que, na leitura das professoras, a IA se comporta como humana ou, ao menos, faz o trabalhos que são considerados atribuições humanas. Daí, talvez, a origem do problema e a perspectiva negativa adotada por elas. Outra questão importante é que, de acordo com Alsuhaibani (2019), as mudanças na prática educativa do professor dependem de uma mudança nas suas crenças. Logo, se as professoras partem de uma perspectiva negativa sobre a IA, suas estratégias pedagógicas fazem jus e são, possivelmente, justificadas por essa visão. Nas palavras do autor: “Se um professor implementará ou não novas estratégias de ensino e inovações tecnológicas ou apoiará reformas educacionais depende em grande parte de suas crenças”²⁹ (Alsuhaibani, 2019, p. 724).

Observando mais atentamente as respostas presentes no Quadro 6, é possível fazer algumas correlações com as intervenções textuais feitas pelas informantes A e B em suas simulações de correção. Como dito, a correção dessas professoras foi pautada no que era desviante do texto (ex: uso de vírgulas) ou naquilo que faltava no texto (ex: indicação da fonte da informação exposta, explicar os estigmas da saúde mental etc.). Em decorrência disso, nenhuma das intervenções feitas na redação pelas informantes revelou uma perspectiva que considerasse o texto como “construção de identidade do aluno” (informante B) ou ainda que

²⁹ Tradução minha: “*Whether or not a teacher will implement new teaching strategies and technological innovations or support educational reforms largely depends on his or her beliefs*”.

evidenciasse algum grau de emoção “com a produção de outro ser humano” (informante A). Na correção dessas professoras não houve a presença de elogios, por exemplo.

Isso me levou a ponderar que as informantes adotam discursos diferentes sobre avaliação textual, dependendo de quem faz as correções. No caso de humanos, uma perspectiva estruturalista e gramatical, no caso da IA, uma perspectiva mais subjetiva e particular. Ou ainda, mesmo que o discurso seja o mesmo em ambos os contextos de correção, no momento em que um humano corrige, o discurso que evoca a questão da complexidade identitária e emotiva das produções textuais, presentes nas respostas do Quadro 6, não se materializa, ao menos não nas intervenções e comentários escritos por elas. O que observei, portanto, é que, para criticar as IAs, as professoras se valem de um discurso sobre avaliação textual que não praticam.

Por outro lado, a informante C afirma que “[...] a IA nunca conseguirá avaliar completamente um texto com todas as suas nuances como um humano”, ao mesmo tempo que, quando da simulação, recusa-se a corrigir o texto. Ela demonstra sua opinião afirmando acreditar na incapacidade da tecnologia de tecer considerações “completas” sobre uma produção textual sem, por sua vez, tecer apontamentos “humanos” e, por que não, críticos sobre um texto feito por IA, deixando de fornecer detalhes, por exemplo, sobre o “padrão” da linguagem de IA observado por ela (Figura 5). O que quero apontar aqui é que a informante C se vale de uma linguagem “vazia”, sem especificações, para tecer seus comentários sobre a redação. Ou seja, a mesma linguagem identificada e criticada por ela como característica de textos produzidos por IA.

Para mim, essas contradições identificadas indicam um estado de dúvida por parte das informantes. É possível pensar que, ao se depararem com um problema “velho”, mas com “roupagens novas” – o plágio – na sala de aula, instaurado pela popularização do *ChatGPT*, as professoras recorreriam a uma concepção de avaliação textual mais cômoda, mesmo que já superada teoricamente por elas, ou se alicerçariam em um olhar sobre avaliação textual que se repetiu diversas vezes ao longo das experiências que acumulam como professoras e também estudantes que produzem e corrigem redações, a saber, um olhar que privilegia a identificação do erro. As professoras resgatariam, desse modo, concepções que possivelmente não endossam em pensamento, uma vez que, para criticar as IAs, elas se valeram do teor mais subjetivo de um texto, que também deveria ser evidenciado em suas correções, o que aponta também para uma possível ausência de reflexões críticas por parte das professoras sobre produção/avaliação textual e IA e suas implicações em contexto educacional.

4 Apontamentos finais

Os dados apresentados neste trabalho e as discussões decorrentes de sua análise levaram à conclusão de que as professoras informantes perceberam indícios da interferência da popularização do *ChatGPT* nas produções textuais de seus alunos. A diferença no que tange à escrita da IA foi reconhecida pelas informantes por meio, principalmente, do que chamaram de uma linguagem “vazia”, sem especificações, característica de um texto produzido artificialmente (informante C); o uso de vocabulário inconsistente com o desenvolvimento linguístico dos estudantes (informante B); e o desenvolvimento textual não compatível com o que já se sabe sobre a escrita dos alunos (informante A).

As respostas coletadas por meio do formulário também evidenciaram que as professoras concordam que as tecnologias digitais devem ser integradas ao contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no entanto, essa abertura ao uso de ferramentas tecnológicas não se estende aos alunos, ficando restrita ao uso do professor, o que pode indicar desconhecimento e insegurança quanto ao seu uso para esse fim.

Por esse motivo, as estratégias informadas pelas professoras como aquelas utilizadas por elas para lidar com a problemática do *ChatGPT* foram individuais. Em nenhum momento as professoras informaram que levariam a questão do plágio, uma das principais problemáticas decorrentes do uso da IA, para discussão coletiva ou que promoveriam momentos de leitura e análise textual de uma redação produzida por uma IA, apontando, justamente, as questões criticadas por elas no formulário, por exemplo. De modo geral, as professoras informaram que desconsiderariam a atividade do aluno que utilizasse o *ChatGPT*, sem mencionar a possibilidade de que ele refizesse o texto.

Além disso, neste estudo, pude observar que as professoras participantes se valeram de um discurso idealizado sobre avaliação textual – que considera questões mais subjetivas, como identidade, emoção e reflexão –, mas o qual não foi evidenciado na simulação de correção, pois o foco de seus comentários sobre o texto que deveriam corrigir foram os desvios textuais. A análise indicou, dessa forma, que o motivo de o discurso das informantes não ser materializado em sua prática de correção foi que seu uso lhes servia para criticar o uso da IA no contexto do ensino de Língua Portuguesa, atestando a incapacidade tecnológica de apreciar um texto por meio do enaltecimento do modo como um ser humano, dotado de diversas habilidades subjetivas, faria. Sua resposta estava no campo da idealização das capacidades humanas, não precisando possuir, portanto, necessariamente, respaldo na realidade de sua prática, sobre a qual não pareceram refletir.

Assim, pude concluir que a leitura que as informantes fizeram sobre o *ChatGPT* se manifestou de maneira negativa. Ao mesmo tempo que elas declararam não permitir que os alunos façam uso de quaisquer tecnologias digitais durante as atividades de produção textual, também discordaram ou se mostraram indecisas quanto à possibilidade de desenvolver um uso significativo de IA em sala de aula no contexto de produção textual. Essas atitudes podem ser consideradas descontextualizadas do mundo tecnológico em que vivemos, no qual as práticas sociais que envolvem a escrita habitam, intensamente, vale dizer, o digital.

Acredito ser importante, portanto, um movimento que leve à reflexão contínua do e sobre o fazer docente, que permita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que lidem de maneira crítica com as problemáticas instauradas pela IA na sala de aula, de forma a sofisticar o processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmou Freire (2006, p. 242):

Se você me perguntar: Paulo, você se considera professor? Eu diria: não! Ninguém nunca é. Todos nós estamos sendo... Daí a necessidade que nós, professores, temos de investigar constantemente como estamos sendo educadores, porque sempre existe a possibilidade de mudar, de sermos melhores³⁰.

Seguindo a lógica do autor, o olhar do professor deve sempre estar sempre atento ao contexto e deve sempre ser revisitado de acordo com suas intenções pedagógicas e as necessidades dos estudantes. Seu trabalho, desse modo, precisa acompanhar as mudanças sociais, inclusive tecnológicas. Nesse sentido, este estudo pôde demonstrar a leitura de professoras de uma escola da cidade de Campo Grande (MS) sobre as interferências da popularização do *ChatGPT* na produção textual dos alunos e quais as estratégias adotadas por elas para lidar com a problemática. Espero que, por meio dele, tenha sido possível refletir sobre a temática de modo a ilustrar, como uma fotografia, a perspectiva das informantes de um contexto específico sobre o problema evidenciado.

³⁰ Tradução minha: “*Si tú me preguntas: Paulo, tú te consideras un maestro? Yo diría: no! Nadie nunca lo es. Todos nosotros vamos siendo... De ahí la necesidad que tenemos, maestros y maestras, de indagarnos constantemente sobre cómo vamos siendo educadores, porque hay siempre posibilidad de cambiar, de ser mejor*”.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, v. , p. 163-180.
- ALSUHAIBANI, Zainab. Using computer-assisted language learning in classrooms: what does research say about teachers' beliefs and practices? **Theory and Practice in Language Studies**, vol. 9, n. 6, Jun. 2019, p. 723-728. Disponível em: <https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol09/06/17.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 13 mai. 2024.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283–303, dez. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dc84sCHc3YhrBVhCXWNCXzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2024.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas In: HÖFLING, Camila (Org.). **Jornada de Letras**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010b, p. 69–88. Disponível em: https://www.academia.edu/1431378/Cultura_digital_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Letramento_conflitos_desafios_perspectivas. Acesso em: 28 mai. 2024.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Inteligência artificial, pós-humanismo e Educação: entre o simulacro e a assemblagem. **Dialogia**, [S. l.], n. 44, p. 1-11, 2023. DOI: 10.5585/44.2023.23906. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23906>. Acesso em: 28 maio. 2024.
- CARMO, Carlos Roberto Souza; CARMO, Renata de Oliveira Souza; MELO, Guilherme Diniz de. A inteligência artificial e os desafios na avaliação da escrita acadêmica. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.130-154, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2919>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- CHOMSKY, Noam; ROBERTS, Ian; WATUMULL, Jeffrey. **Noam Chomsky**: the false promise of ChatGPT. The New York Times, 2023. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>. Acesso em 29 mai. 2024.
- CRAHAY, Marcel; WANLIN, Phelippe; ISSAIEVA, Élisabeth; LADURON, Isabelle. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/369>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; MCCARTHEY, Sarah; VOJAK, Colleen; KLINE, Sonia. New Spaces and Old Places: An Analysis of Writing Assessment Software. BLAIR, Kristine L.; SELFE, Cynthia L.; HAWISHER, Gail E. (Orgs.). **Computer and composition**. Vol. 28, n. 2, 2011b. p. 97-111. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/WritingAssessmentTechs.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.

COPPI, Luiz, CARVALHO, Gabriela de Araújo. Entre o digital e as digitais: por um ensino responsável. **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/5791/11147/11706>. Acesso em: 07 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de la tolerancia**: presentación, organización y notas de Ana Maria Araújo Freire. trad. de Mario Morales Castro. Mexico: FCE, CREFAL, 2006.

GALVÃO, Lúcia Helena. **Visão simbólica x inteligência artificial**. YouTube, 26 mai. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HW0xqoTDEw8>. Acesso em: 13 set. 2023.

GOMES, Eva de Mercedes Martins; GOMES, Monica Alvarez. **O texto dissertativo-argumentativo: construções e articulações**. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2023, p. 53-65.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1 ed. Campinas: Unicamp, 2020, p. 369-393.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina Claudia Viana. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. In: RIBEIRO, Fernanda (Org.). **Práticas de ensino de inglês**. vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 40-61. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-ensino-de-ingles-vol-3/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

RODRIGUES, Davi; BIONDO, Fabiana. Avaliação da escrita mediada por plataforma digital: um espaço para o desenvolvimento dos letramentos? **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 280–303, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2233. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2233>. Acesso em: 17 jun. 2024.

RUIZ, Eliana. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **“Escola da Autoria” de MS é modelo de gestão em todo Brasil**. 2022. Disponível em:

<https://www.sed.ms.gov.br/escola-da-autoria-de-ms-e-modelo-de-gestao-em-todo-brasil/#:~:text=A%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20da%20%E2%80%9CEscola,e%20vida%20adulta%20com%20%C3%AAxito>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SILVA, Alexandre. **Chatgpt-redacao-enem**. 2023. Disponível em: <https://github.com/Dpbm/chatgpt-redacao-enem>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SHAFIEE, Zahra; MARANDI, S. Susan; MIRZAEIAN, Vahid Reza. Teachers' technology-related self-images and roles: Exploring CALL teachers' professional identity. **Language Learning & Technology**, v. 26, n. 1, 2022, p. 1-20. DOI: 10125/73472. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/10125-73472/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SHEN, Xinyue; CHEN, Zeyuan; BACKES, Michael; ZHANG, Yang. In ChatGPT We Trust? Measuring and Characterizing the Reliability of ChatGPT. **arXiv**, out. 2023. p. 1-21. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2304.08979.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

WEIZENBAUM, Joseph. **Computer and human reason: from judgment to calculation**. New York, San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1976, p. 202-227.

Apêndice

APÊNDICE A - Formulário impresso



Pesquisa de especialização - PROLEITURA/UFMG

O presente formulário trata-se de um instrumento de pesquisa para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, pela Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa trata de questões relativas à produção e avaliação textual escolar e busca discutir sobre as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Todas as respostas recolhidas por meio deste instrumento são anônimas, característico de uma pesquisa de opinião pública com informantes não identificados.

O formulário está dividido em V partes:

- I) Simulação de correção de uma redação
- II) Informações gerais dos docentes
- III) Perguntas sobre ensino de Língua Portuguesa
- IV) Perguntas sobre tecnologias digitais e ensino de Língua Portuguesa
- V) Perguntas sobre o uso de IA no contexto de produção textual

O tempo estimado de resposta é de 18 minutos

Agradeço muito pela sua valiosa colaboração!

Em caso de dúvida entre em contato no e-mail a seguir: davi3rodrigues@gmail.com

Termo de adesão

() Aceito participar desta pesquisa de opinião pública e estou ciente do sigilo que será mantido em relação a minha identificação.

Informações gerais:

Pesquisador: Davi Rodrigues

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola

D) Simulação de correção

Leia a redação a seguir e faça uma avaliação detalhada, seguindo os padrões que você utiliza na correção de redações de seus alunos. Fique à vontade para escrever em qualquer parte da folha, inclusive do texto.

O Estigma Associado à Doença Mental na Sociedade Brasileira

Vivemos em uma sociedade onde a estigmatização da doença mental persiste, contribuindo para o sofrimento silencioso de muitos. Este ensaio busca explorar essa realidade, defendendo a necessidade urgente de transformação nas percepções sociais. É inegável que a estigmatização prejudica a busca por ajuda e perpetua o ciclo do desconhecimento.

Pesquisas recentes indicam que a maioria dos brasileiros ainda associa a doença mental a estigmas negativos, evidenciando a falta de informação sobre o assunto. Além disso, a mídia muitas vezes retrata de maneira distorcida casos de transtornos mentais, reforçando preconceitos em vez de promover a compreensão. Em filmes e séries, personagens com doenças mentais frequentemente são estigmatizados, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais.

A desinformação e a estigmatização têm sérias consequências, como o adiamento do tratamento e a marginalização dos afetados. Propõe-se, portanto, uma intervenção educacional abrangente. Instituições de ensino, meios de comunicação e organizações de saúde devem colaborar para desmistificar a doença mental, promovendo campanhas de conscientização e fornecendo informações precisas. A educação desde a infância, destacando a normalidade da busca por ajuda, é crucial para eliminar o estigma a longo prazo.

Ao final, a superação do estigma em relação à doença mental é uma responsabilidade coletiva. A sociedade, por meio da educação e conscientização, pode ser a chave para transformar atitudes e promover um ambiente mais acolhedor para aqueles que enfrentam desafios de saúde mental.

Comentários específicos sobre a redação de acordo com as estratégias que você utiliza. Sinta-se à vontade para copiar trechos que queira citar a fim de fazer alguma observação:

II) Traçando o perfil dos professores informantes

Em que instituição você se graduou?

- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
 Outro: _____

Por que você escolheu o curso de Letras?

Você chegou a cursar alguma dessas opções? (pode selecionar mais de uma opção)

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Não cursei nenhuma das opções
 Outro:

Há quanto tempo você trabalha como professor/a de português?

- Há menos de um ano
 Entre 1 a 3 anos
 Entre 3 a 5 anos
 Entre 5 a 7 anos
 Há mais de 8 anos

Há quanto tempo você trabalha na sua atual instituição de ensino?

- Há menos de um ano
 Entre 1 a 3 anos
 Entre 3 a 5 anos
 Entre 5 a 7 anos
 Há mais de 8 anos

III) Perguntas gerais sobre ensino

Com que frequência você aplica atividades de produção textual em suas aulas de Língua Portuguesa?

- Com muita frequência
 Frequentemente
 Ocasionalmente
 Raramente
 Nunca

Como você caracterizaria a importância de desenvolver atividades que façam os alunos produzirem textos?

- Extremamente importante
 Muito importante
 Importante
 Pouco importante
 Nada importante

Quais gêneros textuais você costuma solicitar aos alunos nas atividades de produção escrita? (pode selecionar mais de uma opção)

- Poema
 Crônicas
 Redação do Enem
 Artigo de opinião
 Notícia
 Resenha
 Carta
 Currículo
 Banner
 Outro: _____

IV) Perguntas sobre tecnologias digitais e ensino de língua portuguesa

Como você descreveria sua facilidade em lidar com tecnologias digitais no geral?

| | | | | | | |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nenhuma | () | () | () | () | () | Muita facilidade |

Assinale a alternativa que corresponda com a sua opinião em relação a frase a seguir: “As tecnologias digitais devem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio”

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Indeciso

-)Discordo parcialmente
-)Discordo totalmente

Você utiliza alguma tecnologia digital para te auxiliar na correção e avaliação das produções textuais escritas dos estudantes?

-)Sim, sempre
-)Sim, frequentemente
-)Sim, ocasionalmente
-)Sim, raramente
-)Não, nunca utilizo

Em caso da última resposta ser positiva, especifique qual tecnologia digital.

Você permite que os alunos utilizem tecnologias digitais (Ex: corretores ortográficos, revisores sintáticos, softwares e ambientes virtuais de escrita etc.) durante as produções textuais?

-)Com muita frequência
-)Frequentemente
-)Ocasionalmente
-)Raramente
-)Nunca

V) Perguntas sobre inteligência artificial

Antes da popularização das IAs, como o ChatGpt, seus alunos costumavam plagiar textos da internet nas atividades de produção textual escrita?

-)Com muita frequência
-)Frequentemente
-)Ocasionalmente
-)Raramente
-)Nunca

Se seus alunos plagiavam textos, como você lidava com esse problema? Caso tenha selecionado a opção "nunca" apenas preencha "não" para dar continuidade ao formulário

Após a popularização e intensificação do uso do ChatGPT e outras tecnologias que geram textos automaticamente para seus usuários, você percebeu alguma diferença ou impacto nas produções textuais dos alunos?

| | | | | | | |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Não percebi nenhuma diferença | () | () | () | () | () | Percebi muita diferença |

Se observou diferenças, cite algumas. Se não observou, apenas responda "não observei diferenças", para seguir preenchendo o formulário:

Caso você identificasse ou desconfiasse que o texto escrito de seu aluno foi produzido por uma IA, quais estratégias você utilizaria para enfrentar e evitar essa situação?

Sobre a afirmativa a seguir, escolha uma das opções: "Apesar dos desafios que o ChatGpt traz ao trabalho do professor, ele pode ser utilizado em favor de uma educação significativa de língua portuguesa voltada para a produção textual escrita"

- () Concordo fortemente
 () Concordo
 () Indeciso
 () Discordo
 () Discordo fortemente

A IA consegue avaliar automaticamente as produções textuais escritas dos alunos. Como você avalia esse fato?

| | | | | | | |
|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Avalio de maneira muito negativa | () | () | () | () | () | Avalio de maneira muito positiva |

Justifique sua resposta

Se estiver disposto/a, deixe seu e-mail para contato abaixo, caso surja alguma dúvida.
Obrigado pela sua valiosa contribuição!

E-mail: _____

Fonte: Elaborado pelo autor

AnexosANEXO A - *Prompt* de redação

I need you to create for me a essay about 'The stigma associated with mental illness in Brazilian society',

with at most 30 lines (based on the format of an A4 sheet of paper 297x210mm).

The structure that I want is the follow:

- *In the first paragraph, you need to introduce the reader to the theme. You also need to introduce them to your point of view. It needs to have, at most, 7 lines.*
- *In the second and third paragraphs, you need to show some arguments that prove your point of view. To do this you must use some researches, news, movies, etc. to relate and prove your vision. These paragraphs need to have 8 lines, at most.*
- *In the last paragraph, you need to conclude by writing an intervention proposal, that is related with your arguments, that is possible to do, and show: who will solve, what will be done, how it will be done and what's the impact of your solution to the problem. With about 7 lines.*

Note:

- *the text will be written in Brazilian portuguese*
- *you need to use the formal language*
- *you can't disrespect the human rights*
- *you can't pass the total of lines, but create with the max you can*
- *There are some skills that will be evaluated like: knowledge about the theme, coherence, cohesion, good structure in your paragraphs and phrases, good argumentation, etc.*

Fonte: <https://github.com/Dpbm/chatgpt-redacao-enem>